
Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje

Svet za kulturno sodelovanje
Odbor za izobraževanje
Oddelek za moderne jezike, Strasbourg



COUNCIL CONSEIL
OF EUROPE DE L'EUROPE

© Svet Evrope 2001

© DIALANG za Dodatek C

© ALTE za dodatek D

© Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport (slovenska izdaja)

Prevod:

Irena Kovačič (poglavja 1–5)

Strokovna redakcija slovenske izdaje in jezikovni pregled:

Ina Ferbežar, Simona Kranjc, Karmen Pižorn, Janez Skela, Marko Stabej

Lektoriranje:

Nataša Detič

Urejanje:

Ina Ferbežar

Oblikovanje:

Metka Žerovnik

Založilo:

Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva,
zanj dr. Andreja Barle Lakota

Ljubljana, 2011

Publikacija je brezplačna.

http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/razvoj_solstva/jezikovno_izobrazevanje/skupni_evropski_jezikovni_okvir_sejo/

Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje
je natisnjen v dogovoru s Svetom Evrope.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

811(4)'243(093.2)(0.034.2)

SKUPNI evropski jezikovni okvir [Elektronski vir] : učenje,
poučevanje, ocenjevanje / prevod Irena Kovačič. - El. knjiga. -
Ljubljana : Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj
šolstva, 2011

Način dostopa (URL): http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/razvoj_solstva/jezikovno_izobrazevanje/skupni_evropski_jezikovni_okvir_sejo/

ISBN 978-961-6101-55-4

254098944

Vsebina

Spremna beseda (Janez Skela)	5
Predgovor.....	15
Opombe za uporabnika	17
Povzetek.....	21
1 Skupni evropski jezikovni okvir v političnem in izobraževalnem kontekstu	23
1.1 Kaj je Skupni evropski jezikovni okvir?.....	23
1.2 Cilji jezikovne politike Sveta Evrope	24
1.3 Kaj je »raznojezičnost«?	26
1.4 Zakaj je SEJO potreben?	27
1.5 Čemu je SEJO namenjen?	27
1.6 Katera merila mora SEJO izpolnjevati?	28
2 Uporabljeni pristop	31
2.1 Akcijsko usmerjeni pristop.....	31
2.2 Skupne referenčne ravni jezikovnega znanja.....	38
2.3 Učenje in poučevanje jezikov	39
2.4 Ocenjevanje jezikovnega znanja	40
3 Skupne referenčne ravni	43
3.1 Merila za opisnike skupnih referenčnih ravni.....	43
3.2 Skupne referenčne ravni	44
3.3 Predstavitev skupnih referenčnih ravni	45
3.4 Ponazoritveni opisniki	47
3.5 Prožnost razvejane ureditve ravni	53
3.6 Koherentnost vsebine v skupnih referenčnih ravneh.....	55
3.7 Kako brati lestvice ponazoritvenih opisnikov	59
3.8 Kako uporabljati lestvice opisnikov jezikovnega znanja	60
3.9 Ravni jezikovnega znanja in ocene doseženega znanja	63
4 Jezikovna raba in uporabnik/učenec jezika	67
4.1 Kontekst jezikovne rabe	68
4.2 Sporazumevalne teme	75
4.3 Sporazumevalna opravila in namere.....	77
4.4 Sporazumevalne jezikovne dejavnosti in strategije	80
4.5 Sporazumevalni jezikovni procesi	114
4.6 Besedila	117
5 Uporabnikove/učenčeve zmožnosti	125
5.1 Splošne zmožnosti	125
5.2 Sporazumevalne jezikovne zmožnosti	132

6 Učenje in poučevanje jezika	155
6.1 Kaj je tisto, česar se morajo učenci naučiti oziroma kaj morajo usvojiti?	155
6.2 Procesi učenja jezika	162
6.3 Kaj lahko storijo uporabniki Okvira za lažje učenje jezika?	164
6.4 Nekaj metodičnih možnosti za učenje in poučevanje modernih jezikov	165
6.5 Sistemske in nesistemske napake	177
7 Opravila in njihova vloga pri poučevanju jezikov	181
7.1 Opis opravil	181
7.2 Izvajanje opravil	182
7.3 Težavnost opravil	183
8 Jezikovna diverzifikacija in kurikulum	191
8.1 Opredelitev in izhodiščni pristop	191
8.2 Možnosti za oblikovanje kurikula	192
8.3 Scenariji v kurikulumu	193
8.4 Ocenjevanje ter šolsko, zunajšolsko in pošolsko učenje	196
9 Ocenjevanje	201
9.1 Uvod	201
9.2 Okvir kot podlaga za ocenjevanje	202
9.3 Vrste ocenjevanja	206
9.4 Izvedljivost ocenjevanja in metasistem	216
Splošna literatura	221
Literatura v slovenščini	229
Priloga A: Razvijanje opisnikov jezikovnega znanja	231
Priloga B: Ponazoritvene lestvice opisnikov	243
Priloga C: Lestvice DIALANG	251
Priloga D: Trditve ALTE »Zna« (»Can Do« Statements)	269
Slovensko-angleški slovarček nekaterih strokovnih izrazov	282

Spremna beseda

Pred nami je slovenski prevod pomembnega dokumenta Sveta Evrope, imenovanega *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* – SEJO (ang. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*). Gre za dokument, ki »predstavlja skupno osnovo za pripravljanje jezikovnih učnih načrtov, kurikularnih smernic, izpitov, učbenikov itn. v Evropi«.

Okvir je dokument, ki je pomemben za jezikovno poučevanje *nasploh*, ne samo poučevanje tujih jezikov. Tako pomemben, da se o njem vse od izdaje leta 2001 (še prej pa o dveh njegovih osnutkih) »veliko govori in malo razume«. Mnogi razlog za slednje vidijo v tem, da gre za 250 strani gostega besedila, ki je preprejeno z množico razpredelnic, med katerimi je včasih težko videti povezavo. Poleg tega je jezik v njem pogosto okoren, zapleten, nejasen in poln strokovne terminologije, katere raba je mestoma nedosledna ali celo nenavadna. Vse to gotovo ne prispeva k razumljivosti besedila, kar še ne pomeni, da *Okvir* ni vreden branja. Nenazadnje je proces učenja in poučevanja jezikov eno najbolj zapletenih človekovih prizadevanj, zato v resnici nihče ne pričakuje, da bo njegov opis enostavno branje za lahko noč. Menim, da razlogi za očitano nerazumljivost besedila ne izvirajo toliko iz njegovega jezika, ki je spričo obravnavane snovi – kot rečeno – pričakovano zahteven, ampak predvsem iz nezadostnega poznavanja (zgodovinskega) konteksta, v okviru katerega je nastajalo. Povedano drugače, številnim uporabnikom, ki ne poznajo ozadja in okoliščin nastanka *Okvira*, se ob prebiranju besedila pogosto dozdeva, da gledajo okvir brez slike.

Dokument seveda ni nikakršen izpodnebnik (slovenski izraz za *meteorit*), ki bi leta 2001 nenadoma priletel iz galaksije Sveta Evrope kot grožnja za ranljive in nestabilne jezikovne ekologije. Videti in razumeti ga je treba kot nasledek skoraj petdesetletnih prizadevanj in stremljenj Sveta Evrope na področju jezikovnega poučevanja. Kot tak je *Okvir* v resnici nekakšen *eklektičen hologram* ali *kalejdoskop* dobršnega dela zgodovine (tuje)jezikovnega poučevanja, saj povzema in sintetizira praktično, teoretično in raziskovalno delovanje jezikovne pedagogike in uporabnega jezikoslovja v 20. stoletju. Zato ga brez poznavanja osnovnih zgodovinskih razvojnih tokov na področju poučevanja jezikov ni mogoče v celoti razumeti.

Da bi torej lažje razumeli *Okvir* in vlogo, ki jo je pri njegovem nastanku odigral Svet Evrope, se bo treba nekoliko ozreti v preteklost.

Pogled z mostu: Kratek zgodovinski oris poučevanja jezikov

Jezikovno poučevanje ima dolgo in znamenito zgodovino, o čemer priča nekaj zelo poglobljenih študij. Ena takšnih je temeljno delo Louisa G. Kellyja s pomenljivim naslovom – *25 Centuries of Language Teaching* – iz leta 1969, v katerem avtor prepričljivo ovrže znano prepričanje, da so se vsa pomembna odkritja na področju poučevanja jezikov zgodila šele v 20. stoletju. V resnici smo nasledniki večstoletnih ali celo večtisočletnih izkušenj z učenjem in poučevanjem jezikov.

Žal študije o tej naši dolgi kolektivni izkušnji niso dobro znane, saj se strokovnjaki nanje redko sklicujejo, še toliko manj tega védenja pa pride do učiteljev.

Na tem mestu zaradi omejitve prostora seveda ne bomo šli 25 stoletij v preteklost, ampak bomo naredili časovni preskok na konec 19. stoletja, ko je Wilhelm Viëtor leta 1882, v starosti 32 let, pod psevdonimom izdal svoj znameniti pamflet z naslovom *Der Sprachunterricht muss umkehren!* (ang. *Language Instruction Must Do an About-Face!*, *Language Teaching Must Start Afresh!*; slov. *Pouk jezikov se mora (spre)obrniti!*). S svojo razpravo je sprožil močno *Reformno gibanje*, ki se je razširilo na večino držav v Zahodni Evropi, ki so v svoje učne načrte začele vključevati moderne jezike. *Reformno gibanje* se je osredotočalo na razredno poučevanje in je tako sprožilo celo stoletje trajajočo razpravo o *metodah poučevanja*. Reformatorji so napadali takrat razširjeno *slovnično-prevajalno metodo* in zagovarjali uvajanje nove *direktne metode*, ki je poudarjala govorno-slušno vadbo in odpravljala uporabo materinščine. Direktno metodo so nato zaradi njene takratne neizvedljivosti v običajnem razrednem okolju nadomestile različne *slušno-govorne*, *avdiovizualne* in *situacijske metode*. Precejšnja neučinkovitost teh metod je tlakovala pot današnjemu *komunikacijskemu pristopu*.

V obdobju od 1880 dalje pa do zgodnjih 80. let 20. stoletja so »*ideološko klimo*« poučevanja jezikov poleg tehnoloških izboljšav in izsledkov znanosti, povezanih z jezikom, najodločilneje oblikovale ravno *metode poučevanja*. Zato je zgodovina jezikovnega poučevanja v veliki meri zgodovina iskanja »prave metode«. Pri tem iskanju se je pogosto sledilo načelu »*novejše je boljše*« in prepričanju, da pomeni sprejetje neke metodologije sočasno tudi avtomatično odpravo vsega, kar je bilo pred tem. Metode so (bile), kljub terminološki nedoslednosti pri njihovem poimenovanju in mestoma slabi zgodovinski dokumentiranosti, najvidnejši in najvplivnejši parameter jezikovnega poučevanja in s tem tudi učbenikov. V bistvu so bile nekakšne »*teorije jezikovnega poučevanja*«, katerih nastanek lahko med drugim pripišemo tudi, morda celo predvsem, humanističnim vedam, zlasti jezikoslovju in psihologiji. Ponazorimo to z zgledom: Ferdinand de Saussure je uvedel razlikovanje med *langue* (tj. sistemom, obliko), ki je bil do tedaj edini predmet metodologije jezikovnega poučevanja, in *parole* (tj. rabo, funkcijo) ter s tem petdeset let kasneje odprl pot sociolingvistiki. In prvo vprašanje, ki ga je ta delitev sprožila, je bilo: Ali naj učitelj učencu predstavi *langue* ali *parole*? Na začetku 20. stoletja so se Harold Palmer, Otto Jespersen, Henry Sweet in drugi spopadli s to dilemo ter s svojim delom utrlj pot pravi revoluciji metodologije jezikovnega poučevanja, ki je izbruhnila pol stoletja kasneje, in sicer med II. svetovno vojno s t. i. avdiolingvalno oz. slušnojezikovno metodo, ki se je osredotočala na *parole* ter na odnos med jezikom in kulturo.

Stik jezikovne pedagogike z različnimi humanističnimi vedami pod okriljem uporabnega jezikoslovja je bil še posebej ploden v obdobju 1945–1965, ki ga navadno označujemo kot »obdobje metod«. To je bil čas, ko je vse kipelo od znanstvenojezikoslovnih raziskav, čas, ko je (domišljava) znanost, ki je prodirala v globino stvari z druge strani *mikroskopa* ali *teleskopa*, potem pa se (prevzetno) vračala s pojasnili in razlagami, vzbujala velike upe. V tem obdobju je nastala cela množica »novih« metod poučevanja jezikov, pogosto takšnih, ki so si bile v popolnem filozofskem nasprotju. Precejšnja neučinkovitost teh metod v praksi, ki so se tržile skoraj kot blagovne znamke, je velike upe te dobe postopoma razblinila. Izsledki raziskovalcev so postajali vedno manj prepričljivi in neizpodbitni. Okrog leta 1970 so se raziskovalci in teoretiki zavedli izgube smeri. To je bil čas zmedenosti in negotovosti; obdobja iskanja »prave« metode je bilo očitno konec.

Radikalne spremembe na področju jezikoslovja in psihologije so ob koncu 60. let 20. stoletja pripeljale do zatona avdiolingvalizma in iskanja ustrežnejšega pristopa. K rušenju določenih načel »zlate dobe« je veliko prispeval tudi Chomsky: usvajanje jezika ni več temeljilo na Bloomfieldovi in Skinnerjevi mehanski ter prekomerni vadbi, učenec postane odločilno vpet v proces učenja, jezikovni vnos dejavno opazuje, oblikuje predpostavke in le-te nato preizkuša. Znati jezik ni isto kot spoznavati ga, tj. vedeti o njem. Zmožnost (ang. *competence*) generira jezik, zato je cilj poučevanja jezika razvijanje zmožnosti, kar pomeni, da je treba delati na procesu in ne zgolj na proizvodu oz. izvedbi (ang. *performance*).

Eden od najmočnejših razvojnih tokov tega obdobja je bil *odmik od metode kot načina konceptualizacije poučevanja jezikov*. Odgovore se je iskalo v kognitivni psihologiji, nekateri pa so – naveličani stalnega metodološkega predpisovanja – začeli zmanjševati dotakratni pomen metod poučevanja z utemeljitvijo, da bi se morali osredotočati na pomembnejše vidike jezikovnega poučevanja. Na podlagi tega stališča se je v 70. letih začelo veliko pozornosti posvečati *snovanju učnih načrtov*, pri čemer je s svojimi projekti pionirsko vlogo odigral Svet Evrope (van Ekov *Threshold Level I*. 1975; Wilkinsova zamisel o funkcijsko-pojmovnih učnih načrtih I. 1976).

Predhodno omenjenim radikalnim spremembam na področju jezikoslovja ob koncu 60. let 20. stoletja so botrovali Ernst Cassirer, Karl Bühler in Roman Jakobson, ki so jezik proučevali kot *funkcijo* in ne kot obliko, s čimer so odprli pot Johnu Firthu, Johnu Austinu, Johnu Searleu, Michaelu Hallidayu in Johnu Sinclairju, funkcijskim metodam jezikovnega poučevanja, sporazumevalnim pragom (ang. *threshold levels*) in nenazadnje *Skupnemu evropskemu jezikovnemu okviru*, ki se je pojavil konec 20. stoletja.

Prvenstven in glavni vpliv na razvoj *komunikacijskega poučevanja jezikov* izvira iz dela britanskih uporabnih jezikoslovcev, katerih zamisli so korenito spremenile dotedanji način poučevanja tujih jezikov. V okvir svoje konceptualizacije jezika in jezikovnega poučevanja, ki je temeljila na jezikoslovnih teorijah Firtha, Austina, Searlea, Hallidaya in Sinclairja, so vztrajno in dosledno vključevali formalne in *semantične* vidike. Oblikovanje *pojmovno-funkcijskega* učnega načrta (Wilkins 1976) je bil eden prvih poskusov pokazati, kako bi naj bil videti premik od izključnega poudarka na jezikovnih oblikah (npr. glagoli, zaimki, pridevniki) k specifikaciji njihovih pomenov in *funkcij* oz. *govornih dejanj* (npr. pozdravljanje, opisovanje, povabilo). Poudariti je treba, da je pojmovno-funkcijski učni načrt zgolj pristop k oblikovanju učnih načrtov, ne pa metoda poučevanja. Izziva, kako natančno opredeliti smernice in postopke za izvedbo komunikacijske metodologije, so se lotili številni uporabni jezikoslovci, kot npr. Christopher Brumfit, Keith Johnson, William Littlewood in drugi. V teku svojih prizadevanj, da bi oblikovali nekakšno komunikacijsko metodologijo poučevanja jezikov, so ves čas zagovarjali stališče, da sta oblika in pomen neločljivo povezana in da se moramo pri poučevanju posvečati obema.

To je bil kratek, z debelim čopičem izrisan zgodovinski kontekst, v katerem je nastajal in iz katerega je izšel *Okvir*. V knjižni obliki je bil izdan leta 2001, to je v letu, ki ga je Svet Evrope razglasil za *Evropsko leto jezikov*. *Okvir* je torej izšel v času, ko je jezikovno poučevanje že globoko zakorakalo v *postkomunikacijsko* obdobje, za katerega je značilno predvsem to, da je količina nakopičenega teoretičnega, empiričnega in pedagoškega vedenja na področju (tuje)jezikovnega poučevanja dosegla takšno stopnjo sofisticiranosti, da tega vedenja ne moremo več konceptualizirati z vidika *metod*. Dosegli smo stanje, ki zahteva nova pojmovanja in novo terminologijo.

Ker torej *Okvir* povzema in sintetizira praktično, teoretično in raziskovalno delovanje jezikovne pedagogike v zgoraj orisanem obdobju, ga lahko označimo za nekakšno »zbirko

besedil«, pri čemer so spoznanja relevantnih znanstvenih disciplin in učne prakse tista »besedila«, »reference« oz. »bibliografske enote«, na katere se dokument sklicuje oz. jih »citira«. Vsaj delno poznavanje obsežne referenčne sfere, na katero se dokument sklicuje, nam omogoča celovitejše razumevanje besedila, kar je pomembno še iz enega razloga. *Okvir* je namreč zaradi svoje izčrpnosti, širine in poglobljenosti mestoma nekoliko »neuravnotežen«, kar pomeni, da »citiranje« ni vedno enakomerno – včasih je preveč podrobno in zaradi dreves ne vidimo gozda, spet drugič je presplošno in zaradi gozda ne vidimo dreves.

Pomembno pa je razumeti še nekaj: referenčna sfera (tj. nakopičeno teoretično, empirično in pedagoško védenje na področju jezikovnega poučevanja), iz katere *Okvir* črpa, se neprestano spreminja in razvija, zaradi česar vedno ostaja nekako nepopolna, nedokončna in neulovljiva. Zato SEJO ni in ne more biti v kamen vklesano besedilo, ampak v nekem smislu ostaja nedokončano delo.

Politika jezikovnega izobraževanja Sveta Evrope

Okvir je nastal pod okriljem Sveta Evrope, ki je pomembna evropska (politična) organizacija s sedežem v Strasbourgu, v Franciji. Ustanovljen je bil leta 1949, njegov glavni cilj pa je krepiti enotnost Evrope ter zagotavljati dostojanstvo njenih državljanov in državljanek, in sicer z zaščito osnovnih vrednot: demokracije, človekovih pravic in pravne države. Zavzema se za sožitje, razumevanje in strpno sobivanje vseh narodov v Evropi ter za krepitev zavesti o evropski kulturni identiteti, vseskozi pa je zelo dejaven tudi na področju jezikovnega izobraževanja.

Za Svet Evrope je že od samega začetka največji izziv predstavljala izjemna jezikovna raznolikost Evrope. Poiskati je bilo torej treba najprimernejši način za premagovanje jezikovnih razlik v okviru evropskega babilonskega stolpa. Ena od možnosti bi sicer lahko bila tudi *uvajanje skupnega jezika* oz. *lingue france* (npr. angleščine, francoščine, nemščine, španščine), vendar je bil ta pristop zaradi politične občutljivosti nesprejemljiv. Evropska skupnost je že zelo zgodaj oblikovala strateško nadvse pomemben politični odziv na problem prerazporeditve starih skupnosti in oblikovanja novih. Potrdila je namreč, da je »*jezikovna in kulturna raznolikost temeljna vrednota Unije*«, da so jeziki Evrope bistvena sestavina njene kulturne dediščine in da jih je zato treba zaščititi. Svet Evrope se je zato odločil za najbolj samoumeven način zmanjševanja jezikovnih ovir, in sicer za *promocijo poučevanja in učenja tujih jezikov*, skupaj z razvijanjem medkulturne ozaveščenosti kot bistvene sestavine pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v drugem jeziku oz. jezikih.

Večjezičnost je *običajno* človeško stanje, kar pri ljudeh pogosto vzbudi začudenje. Nekdo, ki celo življenje preživi v enojezičnem okolju, je verjetno prepričan, da so tisti, ki govorijo več kot en jezik, izjeme. V resnici je ravno obratno, saj je uporaba dveh ali več jezikov naraven način življenja za tri četrtine človeštva. Uradne statistike sicer ni, vendar soobstoja več kot 6000 jezikov v manj kot 200 državah dokazuje, da obstaja izjemno veliko *jezikovnih stikov*. In neizogibna posledica jezikov v stiku je večjezičnost.

Podobna razmerja veljajo tudi oz. še zlasti za Evropo, ki je kot geografsko področje večjezična, enako je z veliko večino držav članic. Svetu Evrope je uspelo oblikovati soglasje glede načel za razvijanje takšne politike jezikovnega izobraževanja, ki si bo za svoj temeljni cilj zadala spodbujanje posameznikove *večjezičnosti* in *raznojezičnosti*. V 126. členu maastrichtskega sporazuma je privzeto načelo, po katerem je jezikovni pluralizem priznan kot dragocen vir, ki ga je treba ohranjati: dolžnost vsakega državljana je, da se poleg svoje materinščine uči še dveh jezikov Evropske skupnosti – angleščino kot *linguo franco* in še en jezik.

Politika jezikovnega izobraževanja Sveta Evrope torej temelji na ključnem konceptu *raznojezičnosti* posameznika (ang. *plurilingualism*), ki jo je treba ločevati od večjezičnosti (ang. *multilingualism*), saj raznojezičnost »ni le vsota čimbolj popolne jezikovne zmožnosti v posameznih tujih jezikih, ampak je celovit posameznikov jezikovni repertoar, sestavljen tudi iz najmanjših jezikovnih drobcev posameznih jezikov.«

Vendar razvijanje raznojezičnosti ni zgolj funkcionalna nuja, ampak je tudi bistvena sestavina demokratičnega vedénja. Priznavanje govorčevega raznojezičnega repertoarja namreč vodi k jezikovni strpnosti in k spoštovanju jezikovnih razlik, jezikovnih pravic posameznikov in skupin ter svobode izražanja. Zato jezikovno učenje in poučevanje nista zgolj stvar izobraževanja. Stališče, da je učenje jezikov za izobraženo, »kulturno« elito, torej nekaj, kar omogoča dostop do pomembne književnosti, filozofije in umetnosti omikanih narodov, je že dolgo neustrezno, če je to sploh kdaj bilo. Učenje jezikov in raznojezičnost sta preprosto *conditio sine qua non* za uspešno sporazumevanje s ljudmi iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij.

Vloga Sveta Evrope pri razvijanju pristopov k poučevanju jezikov

Pri retrospektivnem presojanju vloge, ki jo je pri razvijanju pristopov k poučevanju jezikov doslej odigral Svet Evrope, dobimo občutek, da je bil vedno »ob pravem času na pravem mestu«. Od budnega spremljevalca, opazovalca in podpornika sprememb, ki so se odvijale na področju jezikovnega poučevanja, je v desetletjih svojega delovanja prerasel v pomembnega soustvarjalca, tvorca in pobudnika sprememb, katerega vpliv na jezikovni pouk danes presega evropski okvir in zadobiva globalne razsežnosti.

Četudi je bil Svet Evrope ustanovljen že leta 1949, je bil prvi *Simpozij* na področju modernih jezikov organiziran šele leta 1961. Na povabilo francoske vlade se je odvijal v Parizu, njegov namen pa je bil mednarodni javnosti predstaviti delo CREDIF-a (*Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français*), univerzitetne ustanove, ki se je ukvarjala s francoščino kot tujim jezikom. Omenjeni center je na *Simpoziju* predstavil svojo *Le français fondamental*, statistično specifikacijo osnovne slovnice in besedišča za začetni pouk francoščine. Na osnovi te specifikacije je nastal avdiovizualni program za odrasle (*Voix et images de France* 1961), za katerega je bila uporabljena t. i. »strukturo-globalna« metodologija, ki jo je razvil profesor Guberina v Zagrebu. *Simpozij* v Parizu je spodbudil začetek desetletnega projekta, imenovanega *Major Project in Modern Languages*. Delo na področju poučevanja jezikov za odrasle je bilo eno od glavnih prizadevanj Sveta Evrope že od same ustanovitve.

V začetku 70. let prejšnjega stoletja je prišlo v delovanju Sveta Evrope do pomembnega preobrata. To je bil, kot rečeno, čas »izgube smeri«, čas zatona mehanističnih avdiolingvalnih in avdiovizualnih metodologij in predvsem čas iskanja takšnih pristopov k poučevanju jezikov, ki bi lahko zadovoljili hitro naraščajoče potrebe po *praktičnem* znanju jezikov, ki so izhajale iz vse hitrejšje globalizacije sveta. Leta 1971 je bila majhni skupini strokovnjakov pod vodstvom Johna Trima zaupana naloga, da proučijo izvedljivost oblikovanja in uvedbe nekakšne evropske *unit-credit* sheme za učenje jezikov odraslih. Danes vemo, da je bilo delo te ekspertne skupine v 70. letih 20. stoletja, ki je pripeljalo do nastanka sporazumevalnih pragov in funkcijsko-pojmovnih učnih načrtov ter s tem sprožilo rojstvo komunikacijskega pristopa, eden najpomembnejših dosežkov Sveta Evrope pred izdajo *Okvira* leta 2001.

Kot je razvidno iz predhodnega kratkega zgodovinskega orisa jezikovnega poučevanja, je količina do takrat nakopičenega teoretičnega, empiričnega in pedagoškega védenja na področju jezikovnega poučevanja dosegla tako zavidljivo raven, da članom ekspertne skupine relevantnih

zamisli, ki so jih lahko vključili v svoje delo, gotovo ni primanjkovalo: Evrocentri (ang. *Eurocentres*) so predlagali pristop, ki bi temeljil na analizi situacij in potreb; modeli, nastali na podlagi *Le français fondamental*, ki jo je razvil CREDIF; delo Austina in Searlea v zvezi z govornimi dejanji in poskusi njihovih klasifikacij; razvoj izobraževalne tehnologije; delo jezikoslovcev (Firth, Malinowski), predvsem Hymesov koncept *sporazumevalne zmožnosti*, ki je jezikovno pedagogiko preusmeril od strukturalnega formalizma k pragmatičnemu funkcionalizmu, itd.

Naloga ekspertne skupine, verjetno jasnejša retrospektivno kot pa takrat, je bila izdelava novega modela za specifikacijo jezikovnih ciljev oz. potreb odraslih učencev in jezikovnih »sredstev« za doseg te ciljev. Že iz tega je jasno, da so člani skupine pri svojem delu naleteli na problem v njegovi najbolj skrajni obliki, saj so morali jezikovne cilje oblikovati za najsplošnejšo ciljno skupino, in sicer za »povprečnega odraslega Evropejca, ki živi v katerikoli od številnih dežel, se želi naučiti kateregakoli od številnih jezikov iz kateregakoli od številnih razlogov«. Osnova takšnega modela je lahko bila samo fleksibilnost in tako je nastal t. i. *unit-credit* sistem. Po tem sistemu so jezikovna področja razdeljena v enote. Ker so za potrebe določenih skupin učencev relevantna različna področja rabe, se učencem priporoča, katera področja naj 'pokrijejo'. Za uspešno zaključene enote učenci dobijo *kredite*, in ko so jih zbrali dovolj, pridobijo ustrezno kvalifikacijo.

Izhodišče specifikacije ciljev in jezikovnih sredstev so bile *situacije*, v katerih bodo odrasli učenci najverjetneje uporabljali jezik, ki se ga učijo. V okviru teh situacij so snovalci poiskali predvidljive potrebe učencev, in sicer vse do stopnje *sporazumevalnega praga*, po kateri potrebe postajajo vse bolj osebne in zato nepredvidljive. *Sporazumevalni prag* se je omejeval predvsem na javna okolja kot na primer trgovine, kine, potovalno infrastrukturo ipd., ki so predstavljala »prizorišča«, kjer bodo učenci naleteli na tuji jezik. Na »prizorišču«, kot je na primer bencinska črpalka, bo glavno opravilo kupovanje goriva, zato bodo besede »gorivo«, »olje«, »liter«, »polno« ipd. verjetno zelo koristne.

Delovna skupina je pri izdelavi sistema oblikovala koncept *skupnega jedra*, saj je prišla do zaključka, da bodo določena področja skupna vsem učencem, neglede na različne situacije, v katerih bodo morali jezik uporabljati. Razdelali so pet stopenj jezikovne zmožnosti, pri čemer so najnižjo poimenovali *Sporazumevalni prag* (ang. *Threshold Level*), ki so ga definirali kot »minimalno raven tujejezikovne zmožnosti, pod katero ni mogoče uporabno razlikovati nobenih nadaljnjih ravni«. Po oblikovanju koncepta *splošnega sporazumevalnega praga*, nekakšnega skupnega jedra, primerne za vse jezike, je Jan Ate van Ek izdelal natančno specifikacijo za angleščino, ki je izšla leta 1975. Temu so sledile specifikacije *sporazumevalnega praga* za večino evropskih jezikov; za slovenščino smo ga dobili leta 2004, izdelali pa so ga strokovnjaki *Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik*.

Dve prvotni predpostavki delovne skupine, in sicer da je raven *sporazumevalnega praga najnižja* raven jezikovne zmožnosti, ki jo je mogoče uporabno opisati, in da je mogoče potrebe učencev opisati *samo* do stopnje *sporazumevalnega praga*, ker le-te po tej ravni postajajo vse bolj osebne in zato nepredvidljive, sta se kasneje izkazali za netočni. Nastale so namreč še tri stopnje specifikacij jezikovnih ciljev, in sicer dve nižji in ena višja od ravni *sporazumevalnega praga*: *Vstopna raven* (ang. *Breakthrough Level*); *Vmesna raven* (ang. *Waystage Level*; van Ek in Alexander 1977) in *Višja raven* (ang. *Vantage Level*; van Ek in Trim 2001). Tako trenutno obstaja štiristopenjski sistem specifikacije jezikovnih učnih ciljev, in sicer *Vstopna raven – Breakthrough Level* (okrog leta 2002 v obliki osnutka/predloga, ki je na voljo samo na različnih spletnih straneh; avtorja van Ek in Trim), ki glede na *skupne rferenčne ravni* (ang. *Common reference levels*) v *Okviru* ustreza

ravni A1; potem *Vmesna raven – Waystage Level* (izpopolnjena izdaja van Ek in Trim 1990), ki ustreza ravni A2; *Raven sporazumevalnega praga – Threshold Level* (izpopolnjena izdaja van Ek in Trim 1990), ki ustreza ravni B1; ter *Višja raven – Vantage Level*, ki ustreza ravni B2. Tudi te tri dodane stopnje specifikacij učnih ciljev imajo svoje različice v številnih jezikih. Za slovenščino poleg *Sporazumevalnega praga* obstajata še opisa za *Vstopno raven* (imenovana *Preživetvena raven v slovenščini: Breakthrough Level Slovene*; Pirih Svetina idr. 2004) in *Vmesno raven* (v okviru projekta TOOL2 – *Tools for Online and Offline Language Learning*), vendar slednji (še) ni bil objavljen.

Jezikovna pedagogika se je na *Sporazumevalni prag* odzvala s precejšnjim navdušenjem, še zlasti zaradi (ponovne) uvedbe kategorij pomena, predvsem *jezikovnih funkcij*. Novi sistem situacij, funkcij, tem in pojmov so za svoj analitični okvir hitro privzeli snovalci učnih načrtov, avtorji učbenikov in izvajalci izpitov. V poznih 70. letih je bil uporabljen tudi pri ustvarjanju izjemno uspešnega BBC-jevega multimedijskega televizijskega jezikovnega tečaja *Follow Me!*, ki ga je v slovenski priredbi Sonje Berce predvajala tudi naša televizija.

Jezikovno poučevanje, ki je izšlo iz *Sporazumevalnega praga*, je predstavljalo veliko prelomnico s predhodnimi pristopi, pri katerih je bil učenec »obsojen na neskončno spopadanje z učenjem vse bolj zapletenih formalnih vidikov jezika«. Jezik, ki so se ga učenci učili v okviru novega funkcionalnega pristopa, je imel namreč takojšnjo praktično uporabnost zunaj razreda. Zato lahko ta način poučevanja, ki je poudarjal uporabo jezika za namene *praktičnega* sporazumevanja in specifikacijo ciljev, ki jih je mogoče doseči samo z delnim obvladanjem (formalnih vidikov) jezika, šteje mo za neposrednega predhodnika *komunikacijskega pristopa* in nenazadnje tudi *Okvira*.

Delo Sveta Evrope je bilo v 80. letih prejšnjega stoletja v glavnem v znamenju propagiranja in širjenja novega pristopa in med letoma 1984 in 1987 je bilo med drugim organiziranih 37 delavnic za učitelje in njihove izobraževalce. Obsežen program delavnic za izobraževanje učiteljev se je nadaljeval tudi v poznih 80. in 90. letih preteklega stoletja, ko je v Srednji in Vzhodni Evropi prišlo do velikih političnih sprememb in so se v dejavnosti Sveta Evrope začele vključevati številne nove članice. Od 1989 do 1997 je potekal velik projekt, imenovan *Jezikovno učenje za evropsko državljanstvo* (ang. *Language learning for European citizenship*), katerega cilj je bil ponuditi smernice za reformo jezikovnega poučevanja v novih državah članicah.

Leta 1994 je Svet Evrope v Gradcu ustanovil *Evropski center za moderne jezike*, katerega glavna naloga je razvijanje in uvajanje novosti na področju poučevanja jezikov ter tako pomagati Evropejcem pri bolj učinkovitem učenju jezikov. Dejavnosti *Centra* so bile v obdobju od 2004 do 2007 organizirane pod krovnim naslovom *Languages for Social Cohesion: Language Education in a multilingual and multicultural Europe*, v trenutnem obdobju (2008–2011) pa so združene pod naslovom *Empowering language professionals: Competences – Networks – Impact – Quality*.

Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO)

Začetki *Okvira* segajo v leto 1991, ko je bil sprejet predlog, da se poišče način, kako bi lahko primerjali jezikovne cilje in dosežke učencev v različnih nacionalnih kontekstih, s čimer bi bilo medsebojno priznavanje kvalifikacij veliko lažje. Vsebina *Okvira* je zato zasnovana tako, da služi kot referenčni okvir, s pomočjo katerega lahko opisujemo različne ravni znanja, načrtujemo cilje jezikovnega učenja in postavljamo standarde dosežkov.

Četudi so *skupne referenčne ravni* brez dvoma najvidnejši vidik *Okvira*, ki tvorijo njegovo jedro, je dokument veliko več kot samo lestvice, saj se njegov vpliv kaže tudi na drugih področjih:

- učenje učenja – še zlasti preko evropskih jezikovnih listovnikov;
- izobraževanje učiteljev – *Okvir* je sočasno »predmet« učenja/študija, kakor tudi vir zamisli;
- oblikovanje učnih načrtov in učbenikov – nacionalni izobraževalni sistemi in založniki vse bolj upoštevajo smernice *Okvira*;
- ocenjevanje jezikovnega znanja – vedno več izpitov se opisuje na podlagi ravni in opisnikov iz *Okvira*.

Okvir, kot rečeno, za opisovanje dosežkov jezikovnega znanja uvaja *skupne referenčne ravni*, ki jezikovne zmožnosti razvrščajo na šest ravni: A1 – vstopna raven (ang. *breakthrough*); A2 – vmesna raven (ang. *waystage*); B1 – raven sporazumevalnega praga (ang. *threshold*); B2 – višja raven (ang. *vantage*); C1 – raven učinkovitosti (ang. *effectiveness*); C2 – raven mojstrstva (ang. *mastery*). Opisi jezikovnega znanja so torej lestvičeni na teh šestih ravneh, in sicer za pet jezikovnih spretnosti: (1) slušno razumevanje; (2) bralno razumevanje; (3) govorno sporazumevanje; (4) govorno sporočanje; (5) pisno sporočanje.

Okvir je predvsem *deskriptivno* in ne *preskriptivno* delo. To je sicer jasno poudarjeno v *Uvodu* dokumenta, vendar ne bo odveč, da na to opozorimo tudi na tem mestu. Mnogi namreč za vsemi pobudami, ki nosijo »evropski pečat«, takoj vidijo birokratsko vmešavanje, predpisovanje, enovitost, standardizacijo – skratka nekakšno vsiljeno uniformiranje jezikovnega učenja in poučevanja. Te bojazni so včasih že skoraj podobne kritiki, ki jo turška sociologinja in pisateljica Pinar Selek uperja v vojsko, ko pravi: »V vojski telesa prek različnih ritualov kodirajo, normirajo in standardizirajo. Kratki lasje, uniforma, ukazi, prepovedi, strogi ton, dresura.« Strah je povsem odveč, saj *Okvir* učencev, načinov poučevanja in jezikovnega znanja ne kodira »po vojaško«, kar še ne pomeni, da je nevtralen in nenačelen. Pomeni samo, da glede jezikovnih ciljev, oblikovanja učnih načrtov in metodologije poučevanja ni dogmatičen in nepopustljiv, temveč na teh in mnogih drugih področjih predstavlja različne možnosti. Nekateri *Okvir* primerjajo z zemljevidom, s pomočjo katerega se podamo na pot. Četudi dokument vidimo kot nekakšen *vademekum* – potovalni vodnik – pa nam vendarle ne predpisuje poti, po kateri bi morali iti, ampak nas opremlja s topografskimi podatki, s katerimi lahko svojo pot sami načrtujemo. Težava pri *Okviru* je lahko, kot rečeno, v tem, da je zemljevid včasih tako podroben, da zaradi dreves ne vidimo gozda.

Zato naj bodo uporabniki preudarni in v *Okviru* poiščejo in uporabijo samo tiste dele, ki jih potrebujejo. Morda velja na tem mestu omeniti Petra Elbowa, ki se je v enem izmed svojih esejev o intelektualnem delovanju ukvarjal z izmikajočo se in težko opredeljivo naravo resnice. Po njegovem mnenju se večina znanstvenih tradicij v zahodnem svetu pri iskanju resnice preveč kratkovidno vrti okrog *igre nejevere*, ki resnico išče z iskanjem napak. Skoraj vsakomur iz akademskega in intelektualnega sveta se dozdeva, da je strog, natančen, dosleden, metodičen, razumski in neomajen samo, kadar igra *igro nejevere*. Če se iz kakšnega razloga *igre nejevere* vzdrži, ima občutek, da je neintelektualen, nerazumski in površen. Takšno pojmovanje, tako Peter Elbow, je treba postaviti na glavo, pogledati na drugi konec kontinuuma in pripoznati pomen *igre vere* oz. *zaupanja*. Obe igri, *igra nejevere* in *igra zaupanja*, sta v soodvisnosti in kot takšni dve polovici celotnega kroga razmišljanja. Vse v zvezi z učenjem in poučevanjem jezikov ne more biti zgolj racionalno ali zgolj intuitivno. Morda nas ravno *Okvir* opozarja, da je že čas tudi za *igro zaupanja*. Ob zdravi količini *igre nejevere*, seve. *Okvir* kot nekakšen *placebo*, ki učinkuje samo, če vanj verjameš? Zakaj pa ne!

Strah pred preveliko in vsiljeno uniformiranostjo pouka jezikov je odveč tudi zato, ker Svet Evrope nima nikakršne predpisovalne moči. Njegova moralna avtoriteta je utemeljena s kako-

vostjo dela, ki ga je v več desetletjih opravilo tisoče učiteljev in njihovih izobraževalcev, raziskovalcev, snovalcev učnih načrtov, avtorjev učbenikov in drugih strokovnjakov v več kot štiri-desetih državah. Poleg tega se je Evropska unija zavestno odločila, da področje izobraževanja izloči iz področij, za katera velja *načelo homogenizacije*, kjer se terja poenotenje politike in izvedbenih rešitev (kot so npr. zunanja, monetarna in obrambna politika), temveč za šolstvo velja t. i. načelo subsidiarnosti. To pomeni, da sicer lahko legitimno nastajajo na evropski ravni, v Evropski komisiji in drugih organih Evropske unije predlogi o razvoju izobraževalne dejavnosti in sistema, toda odločitev o tem, ali in kako bo te rešitve posamezna država včlenila v svoj pravni red in jih uvedla v prakso, je prepuščena suverenosti vsake države.

Okvir, četudi nepreskriptiven, ni nevtralen glede metodologije poučevanja jezikov. Kot je pokazal predhodni oris zgodovinskega konteksta in delovanja Sveta Evrope, je *Okvir* »ideološko«¹ privržen pragmatičnemu funkcionalizmu oz. komunikacijskemu pristopu, temelječemu na sporazumevalni zmožnosti. Ob tem se je treba vprašati, kakšno sled sta oba pojma – komunikacijski pristop in sporazumevalna zmožnost – v približno štirih desetletjih zapustila na področju (tuje)jezikovnega pouka. Praksa žal kaže veliko podobnosti z antropološkimi izsledki Kandinskega, ko je ta, preden se je posvetil umetnosti, raziskoval azijska plemena v oddaljeni pokrajini Komi in ugotovil, da je »šest stoletij krščanstva to evrazijsko kulturo le na površini prekrilo s tanko plastjo pravoslavlja. Ko je zarezal pod površino življenja Komijev, se mu je razkril njihov azijski izvor«. Tudi tujejezikovno poučevanje so štiri desetletja komunikacijskega pristopa marsikje le na površini prekrila s tanko plastjo komunikacijskih primesi. Ko začnemo natančneje proučevati značilnosti učnih načrtov, učbenikov in jezikovnega poučevanja, hitro naletimo na sledove strukturalističnih oz. slovničnih pristopov, predvsem pa na dejstvo, da je prevladujoče organizacijsko načelo današnjih učbenikov – in s tem verjetno tudi poučevanja – še vedno *slovnični učni načrt*. Kljub priporočilom *Skupnega evropskega jezikovnega okvira* in številnih drugih dokumentov Sveta Evrope pred njim se pri učenju jezikov in izobraževanju učiteljev še vedno v veliki meri daje prednost predvsem razvijanju slovnične in leksikalne zmožnosti.

Zato je *Okvir* potrebno in vredno brati ter razumeti, ozavestiti in ponotranjiti njegovo sporočilo.

Okvir je izšel 119 let po znamenitem pamfletu *Der Sprachunterricht muss umkehren!* Wilhelma Viëtorja. Kot naslednike pionirskega dela, ki je bilo opravljeno pred skoraj stotridesetimi leti, bi nas zanimalo, kakšen naslov bi svojemu traktatu dal morebitni novodobni Viëtor danes – pet ali več generacij kasneje. Ali bi se glasil *Der Sprachunterricht ist umgekehrt!* (slov. *Pouk jezikov se je (spre)obrnil!*)?

Sklepna pojasnila k prevodu in zahvala

Prevod je bil že leta 2005 zaupan uveljavljeni in izkušeni prevajalki ter razmeroma dobri poznavalki področja jezikovnega učenja, dr. Ireni Kovačič. Zaradi spleta okoliščin je prevajanje besedila napredovalo zelo počasi, nato pa je na polovici opravljenega dela dr. Kovačičeva morala odpovedati sodelovanje. Preostalo polovico besedila sta zato prevedli dve drugi prevajalki.

Ko je bil prevod pripravljen, je bila na pobudo gospe Zdravke Godunc z Ministrstva za šolstvo in šport septembra 2009 oblikovana skupina za redakcijo slovenskega prevoda *Okvira*, v katero smo bili imenovani dr. Ina Ferbežar, dr. Simona Kranjc, dr. Karmen Pižorn, dr. Marko Stabej in dr. Janez Skela, pri čemer dr. Stabej ni sodeloval v procesu redakcije, ampak je prevzel vlogo končnega bralca.

Dr. Irena Kovačič je že pred začetkom prevajanja besedila z nekaterimi od nas uskladila in poenotila ključne strokovne izraze iz besedila. S svojo prevajalsko tankočutnostjo je uspešno poslovenila marsikateri domnevno »neprevedljiv« izraz (npr. *task* v *opravilo*; *plurilingualism* v *raznojezičnost* itd.). Žal je kakovost prevoda druge polovice *Okvira*, ki sta jo prevajali neizkušeni prevajalki, izjemno nihala. Določeni deli – včasih kar cela poglavja – so bili prevedeni tako slabo, da smo jih morali vnovič prevesti (tudi vse prevajalske opombe so naše), kar je glavni razlog, da je »redakcija« trajala vse do junija 2010. Kot skupina za redakcijo prevoda smo sčasoma postali nekakšen »konzilij«, kot nas je Marko hudomušno, vendar žal preroško poimenoval že na začetku, ko še nismo vedeli, da bo prevod potreben tolikšne »oskrbe«.

Slovenski prevod *Okvira* dobivamo z veliko zamudo, kar je za naše okolje žal prej pravilo kot izjema. Vedeti moramo, da so določeni deli besedila, ki je izšlo leta 2001, nastajali že v zgodnjih 90. letih preteklega stoletja. To pomeni, da gre mestoma za besedilo, ki je leta 2010, ko ga dobivamo v slovenskem prevodu, staro petnajst let ali več. Zato nekaj opozoril ne bo odveč:

- *Okvir* je nastajal v času, ki še ni bil tako močno zaznamovan z značilnostmi kibernetične dobe in iz nje izhajajočimi tehnološkimi novostmi, kot so računalniki, internet, hipertekstualnost oz. medbesedilnost itd. V tem oziru lahko besedilo *Okvira* mestoma deluje nekoliko zastarelo.
- Vsa sklicevanja v besedilu, kjer je uporabljen prihodnjik, smo ohranili, čeprav bi na njihovem mestu po devetih letih povsod morali uporabiti preteklik. Menili smo, da bi bil to prevelik poseg v izvirnik.
- *Splošnemu seznamu literature* so dodani relevantni slovenski viri, povezani s področjem poučevanja jezikov, v dodatku pa je tudi kratek slovensko-angleški slovarček glavnih strokovnih izrazov.
- *Učenec/učenka? Njemu/njej?* Četudi sprejemamo v strokovnem in znanstvenem pisanju dodobra uveljavljeno načelo *neseksističnega jezika*, stvari v že sicer zahtevnem besedilu nismo želeli še dodatno zapletati. Odločili smo se, da uporabimo moške oblike povsod tam, kjer so se zdele naravnejše in stilistično priročnejše, in sicer z utemeljitvijo, da jih je mogoče brez težav razumeti kot spolno nezaznamovane.

Pripadla mi je čast pisanja spremne besede k slovenskemu prevodu *Okvira*. Četudi časti prinašajo bremena, *je moje breme lahko*. Zahvaliti se moram vsem trem članicam skupine – Ini, Karmen in Simoni. Strokovne in osebne uigranosti, sodelovalnosti ter ustvarjalnosti je bilo toliko, da je Marko, ki nas je redno prihajal bodrit v Simonin kabinet, posumil, da namerno zavlačujemo s prevodom, samo da se vse skupaj ne bi prehitro končalo. Zato mi bo kljub vloženim naporom delo v skupini ostalo v izjemno prijetnem spominu. Prepričan sem, da smo pokazali še nekaj, kar je za slovenske razmere prej izjema kot pravilo, in sicer da predstavniki tujih jezikov in slovenistike moremo in moramo sodelovati.

Nenazadnje se v imenu delovne skupine zahvaljujem Zdravki Godunc z Ministrstva za šolstvo in šport za njeno predanost in zavzetost pri pobudi in koordiniranju projekta.

Dr. Janez Skela
 Oddelek za anglistiko in amerikanistiko
 Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Predgovor

Pričujoča preurejena izdaja *Skupnega evropskega jezikovnega okvira: učenje, poučevanje, ocenjevanje* je najnovejša stopnja v procesu, ki aktivno poteka od leta 1971 in h kateremu so veliko prispevali številni evropski in drugi pedagoški strokovnjaki.

Svet Evrope se zato zahvaljuje

- projektni skupini *Učenje jezikov za evropsko državljanstvo*, v kateri so zastopane vse države članice Sveta za kulturno sodelovanje in Kanada kot sodelujoča opazovalka, za splošno spremljanje razvoja Okvira;
- delovni skupini, ki jo je ustanovila projektna skupina in v kateri deluje dvajset predstavnikov držav članic, ki predstavljajo interese različnih strokovnih skupin, ter predstavniki Evropske komisije in njenega programa LINGUA, za dragocene nasvete in nadzorovanje projekta;
- skupini avtorjev, ki jo je ustanovila delovna skupina in jo sestavljajo dr. J. L. M. Trim (vodja projekta), prof. D. Coste (Ecole Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud, CREDIF, Francija), dr. B. North (Eurocentres Foundation, Švica) ter g. J. Sheils (sekretariat) – Svet Evrope se zahvaljuje navedenim ustanovam, ker so imenovanim strokovnjakom omogočile sodelovanje pri tem pomembnem delu;
- Švicarskemu nacionalnemu znanstvenemu skladu za podporo dr. B. Northu in prof. G. Schneiderju (Univerza Fribourgh) za pripravo opisnikov in lestvic opisnikov jezikovnega znanja za skupne referenčne ravni;
- skladu Evrocentrov (Eurocentres Foundation), katere strokovnjaki so s svojim znanjem in izkušnjami prispevali k oblikovanju definicij in lestvic za ravni jezikovnega znanja;
- Ameriškem nacionalnemu centru za tuje jezike, ki je s štipendijo Mellon Fellowship podprl sodelovanje dr. Trima in dr. Northa;
- številnim kolegom in ustanovam po vsej Evropi, ki so se, pogosto zelo skrbno in s konkretnimi podrobnostmi, odzvali na prošnjo za povratne informacije o osnutkih besedila.

Te povratne informacije so bile upoštevane pri pripravi revidiranega besedila Okvira in vodnikov za uporabnike, preden sta bila predložena v sprejem na vseevropski ravni. Za revizijo sta poskrbela dr. J. L. M. Trim in dr. B. North.

Opombe za uporabnika

S temi opombami vam želimo pomagati, da boste čim bolj učinkovito uporabljali Skupni evropski jezikovni okvir, bodisi kot učenec¹ ali kot strokovnjak za poučevanje jezikov in ocenjevanje jezikovnega znanja. Ne govorimo o konkretnih možnostih, kako ga lahko uporabljajo učitelji, izpraševalci, avtorji učbenikov, izobraževalci učiteljev, vodstva izobraževalnih ustanov in drugi pristojni za izobraževalne procese. Tem vprašanjem so namenjeni napotki za posamezne skupine uporabnikov v podrobnejšem vodniku za uporabnike, ki ga lahko dobite pri Svetu Evrope, dostopen pa je tudi na njegovi spletni strani. Te opombe so namenjene osnovni predstavitvi Okvira vsem njegovim uporabnikom.

Sveda lahko besedilo Okvira – tako kot vsako drugo publikacijo – uporabljate, kakorkoli želite. Upamo, da ga bodo nekateri bralci uporabljali tudi tako, kot sploh nismo predvideli. Pri njegovem oblikovanju pa smo imeli pred očmi predvsem dva cilja:

1. Spodbujati prakse na jezikovnem področju, vključno z učenci, da razmišljajo o vprašanjih, kot so:

- Kaj pravzaprav počnemo, ko se med seboj pogovarjamo (ali si pišemo)?
- Kaj nam omogoča, da se tako vedemo?
- Koliko moramo znati, da lahko uporabljamo nov jezik?
- Kako zastavimo cilje in ocenjujemo napredovanje na poti od popolnega neznanja do učinkovitega obvladanja jezika?
- Kako poteka učenje jezika?
- Kako lahko pomagamo sebi in drugim, da se bomo bolje naučili jezika?

2. Olajšati praktikom, da drug drugemu in uporabnikom svojih storitev povedo, kaj želijo, da bi učenci z njihovo pomočjo dosegli, in kako poskušajo to storiti.

Takoj na začetku moramo nedvoumno povedati, da NI naš namen narekovati praktikom, kaj naj počnejo ali kako naj to počnejo. Zastavljamo vprašanja, ne odgovarjamo nanje. Naloga Skupnega evropskega jezikovnega okvira ni opredeljevanje ciljev, ki naj bi jih poskušali doseči uporabniki, niti metod, ki naj bi jih uporabljali.

To ne pomeni, da se ta vprašanja Svetu Evrope ne zdijo pomembna. Nasprotno, kolegi iz držav članic, ki sodelujejo v projektih Sveta Evrope za moderne jezike, se vsa ta leta veliko ukvarjajo z načeli in izvajanjem učenja, poučevanja in ocenjevanja jezika. Temeljna načela in njihove praktične posledice so predstavljeni v prvem poglavju. Videli boste, da si Svet prizadeva izboljšati kakovost sporazumevanja med Evropejci iz različnih jezikovnih in kulturnih okolij.

¹ Op. prev.: Beseda *učenec (jezika)* je v prevodu uporabljena kot ustreznica za angleško besedo (*language*) *learner* in pomeni vsako osebo, ki se uči jezikov, ne glede na starost in obliko (formalno ali neformalno, šolsko ali zunajšolsko) učenja.

Boljše sporazumevanje namreč vodi do večje mobilnosti in bolj neposrednih stikov, kar omogoča boljše medsebojno razumevanje in tesnejše sodelovanje. Svet tudi podpira metode učenja in poučevanja, ki pomagajo tako mlajšim kot starejšim učencem, da izoblikujejo stališča, znanja in spretnosti, ki jih potrebujejo za večjo samostojnost v mišljenju in delovanju, pa tudi za večjo odgovornost in sodelovanje v stikih z drugimi. Na ta način to delo prispeva k spodbujanju demokratičnega državljanstva.

Ob teh temeljnih ciljih Svet Evrope spodbuja vse, ki so pristojni za organizacijo učenja jezika, naj svoje delo gradijo na potrebah, motiviranosti, lastnostih in možnostih učencev. To pomeni, da si morajo odgovoriti na vprašanja, kot so:

- Kaj bodo učenci morali početi z jezikom?
- Česa se morajo naučiti, da bodo z uporabo jezika te cilje lahko dosegli?
- Zaradi česa se želijo učiti?
- Kako se razlikujejo po starosti, spolu, družbenem in izobrazbenem ozadju itn.?
- Kakšno znanje, spretnosti in izkušnje imajo njihovi učitelji?
- Kakšen dostop imajo do učbenikov, priročnikov (slovarjev, slovníc itn.), avdiovizualnih pripomočkov, računalnikov in računalniških programov itn.?
- Koliko časa si lahko vzamejo (ali so si pripravljene vzeti) za učenje?

Na osnovi te analize okoliščin učenja/poučevanja je pomembno nedvoumno in eksplicitno opredeliti cilje, ki so hkrati tehtni s stališča učenčevih potreb in uresničljivi s stališča njegovih lastnosti in razpoložljivih virov. Z organiziranjem učenja jezika se ukvarja veliko posameznikov in ustanov, ne le učitelji in učenci v razredu, temveč tudi šolske oblasti, izpraševalci, pisci in izdajatelji učbenikov itn. Če se strinjajo o ciljih, lahko delujejo uglašeno, čeprav vsak zase, da jih učencem pomagajo uresničiti. Prav tako lahko razumljivo predstavijo svoje cilje in metode, spet v korist tistih, ki uporabljajo rezultate njihovega dela.

Kot pojasnujemo v prvem poglavju, smo prav s tem namenom pripravili Skupni evropski jezikovni okvir. Da bo opravil svojo nalogo, mora izpolnjevati določena merila. Biti mora izčrpen, transparenten in koherenten.

Tudi ta merila opredeljujemo in pojasnujemo v prvem poglavju. Morda je prav, da natančneje povemo, kaj je mišljeno z »izčrpnostjo«. To preprosto pomeni, da bi morali v njem najti vse, kar potrebujete, da opišete svoje cilje, metode in rezultate. Shema parametrov, kategorij in zgledov, ki jo razlagamo v drugem poglavju (najbolj zgoščeno v preglednicah na začetku) in podrobneje predstavljamo v četrtem in petem poglavju, naj bi vam omogočila jasno predstavo o zmožnostih (znanju, spretnostih, stališčih), ki jih uporabniki jezikov razvijajo, ko pridobivajo izkušnje z jezikovno rabo, in ki jim omogočajo, da se uspešno spopadajo z zahtevami medjezikovnega in medkulturnega sporazumevanja (z izvajanjem sporazumevalnih opravil in dejavnosti v različnih družbenih okoliščinah z vsemi pogoji in omejitvami, ki izhajajo iz njih). Skupne referenčne ravni, ki jih predstavljamo v tretjem poglavju, omogočajo beleženje napredovanja v pridobivanju jezikovnega znanja s pomočjo parametrov opisne sheme.

Ob predpostavki, da je cilj poučevanja jezikov razvijanje jezikovnega znanja in praktične jezikovne rabe, bi vam shema morala omogočiti, da nedvoumno in celovito opredelite in opišete svoje cilje. Morda boste ugotovili, da vsebuje več, kot potrebujete. Od četrtega poglavja naprej boste na koncu vsake zaključene celote našli vprašanja, ob katerih si boste lahko odgovorili, ali je enota zanimiva za vaše cilje in interese, in če je, v čem. Morda boste prišli do zaključka, da ni zanimiva – morda zato, ker ni primerna za vaše učence, ali pa bi sicer bila korist-

na zanje, vendar boste zaradi časovnih omejitev in razpoložljivih možnosti raje dali prednost čemu drugemu. V takem primeru se s to enoto ne ukvarjajte več. Če pa ocenite, da je zanimiva (morda boste postali pozorni nanjo, ko jo boste videli v kontekstu), boste v četrtem in petem poglavju Okvira našli poimenovanja za glavne parametre in kategorije, ki jih boste lahko uporabljali, in zglede zanje.

Niti kategorije niti zgledi ne pokrivajo vseh možnosti. Če želite opisati kakšno specializirano področje, boste morda potrebovali dodatne podkategorije. Zgledi so mišljeni zgolj kot vodi-lo. Morda boste nekatere obdržali, druge zavrgli in dodali nekaj svojih. To je tudi zaželeno, saj morate sami odločati o svojih ciljih in rezultatih. Ne pozabite, da je tisto, kar se vam v Okviru zdi nepotrebno, vključeno zato, ker je morda bistveno za koga drugega, ki deluje v drugačnih okoliščinah in je odgovoren za drugačno skupino učencev. Ko govorimo o »pogojih in omejitvah«, na primer, se bo učitelju v šoli verjetno zdelo povsem nepotrebno upoštevati stopnjo hrupa, učitelj pilotov, ki mu svojih varovancev ne uspe usposobiti, da bodo stoo odstotno prepoznali številke v zastrašujoče hrupni komunikaciji med letalom in kontrolo letenja, pa lahko njih in njihove potnike obsodi na smrt. Na drugi strani pa bodo morda kategorije, ki se vam jih zdi potrebno dodati, koristne tudi za druge uporabnike. Zato taksonomska shema, predstavljena v četrtem in petem poglavju, ni zaprt sistem, temveč jo bo mogoče na osnovi izkušenj dopolnjevati.

To načelo velja tudi za opis ravni jezikovnega znanja. V tretjem poglavju jasno povemo, da je število ravni, ki se zdijo smotrne posameznim uporabnikom, odvisno od tega, v čem vidijo smisel razmejevanja različnih obsegov znanja, in od tega, kako bodo dobljene informacije uporabljali. Število teh ravni naj bo omejeno na res potrebne. Načelo »nadbесedilnega« razvezanja, ki je predstavljeno v enoti 3.4, uporabnikom omogoča, da določijo širokopasovne in ozkopasovne ravni, odvisno od tega, ali potrebujejo bolj podrobno ali bolj grobo razlikovanje v skupini učencev. Seveda je prav tako mogoče (celo običajno) razlikovati med cilji, izraženimi z ravnmi, in doseganjem teh ciljev, izraženim z ocenami.

Okvir, ki ga uporabljamo skozi vse besedilo, opredeljuje šest ravni in temelji na običajni praksi vrste javnih ustanov za preverjanje znanja. Predlagani opisniki temeljijo na tistih, ki so jih »skupine učiteljev – tako domačih govorcev poučevanih jezikov kot drugih – različnih izobraževalnih okolij z zelo različnimi profili jezikoslovne izobrazbe in pedagoških izkušenj ocenile kot transparentne, koristne in relevantne« (str. 52). Vseeno jih predstavljamo kot priporočila in njihova uporaba nikakor ni obvezna. Služijo naj »kot osnova za razmislek, razpravo in nadaljnje delovanje ... Namen zgledov je spodbuditi iskanje novih možnosti, ne pa vnaprej omejevati odločitev« (prav tam). Vendar pa je že jasno, da so sistem skupnih referenčnih ravni kot pripomoček za poenotenje z veseljem pozdravili zlasti praktiki vseh vrst, ki vidijo prednosti dela z uveljavljenimi standardi in oblikami merjenja.

Pri uporabi lestvic in z njimi povezanih opisnikov bodite kritični. Odsek za moderne jezike pri Svetu Evrope bo vesel vaših poročil o izkušnjah s praktično uporabo. Opozoriti vas želimo, da lestvični opis ni izdelan zgolj za celovito jezikovno znanje, temveč tudi za vrsto njegovih parametrov (četrto in peto poglavje). To vam omogoča, da izdelate konkretne diferencirane opise za določenega učenca ali skupino učencev.

V šestem poglavju se ukvarjamo z metodami. Kako človek usvoji novi jezik ali se ga nauči? Kaj lahko storimo, da ta postopek olajšamo? Tudi glede tega Okvir ne predpisuje, še priporoča ne določene metode, temveč predstavlja možnosti, vas vabi k razmisleku o vašem dosedanjem načinu dela in ustreznih odločitvah ter opisuje, kaj lahko storite. Seveda bi vas želeli spodbuditi,

da takrat, ko tehtate cilje svojega dela, upoštevate Priporočila Odbora ministrov, toda namen Okvira je, da vam pomaga pri samostojnem odločanju. V sedmem poglavju podrobneje pogledamo vlogo jezikovnih opravil pri učenju in poučevanju jezika, saj je bil prav na tem področju v zadnjih letih dosežen največji napredek.

Osmo poglavje se ukvarja z načeli kurikularnega načrtovanja in med drugim govori o diferenciaciji ciljev učenja jezika, zlasti s stališča razvijanja posameznikove raznojezične in razno-kulturne zmožnosti za zahteve, ki jih predenj postavlja življenje v večjezični in večkulturni Evropi. Poglavje zasluži posebno pozornost tistih, ki pripravljajo učne načrte za več jezikov in iščejo možnosti, kako bi čim bolje razporedili razpoložljiva sredstva in kadre med različne kategorije učencev.

Na koncu se deveto poglavje loteva vprašanj ocenjevanja jezikovnega znanja² in pojasnjuje relevantnost Okvira za ocenjevanje jezikovnega znanja in dosežkov ter predstavlja merila za ocenjevanje in različne pristope k ocenjevanju.

Priloge vsebujejo gradivo o nekaterih dodatnih vidikih sistema ravni za prikaz jezikovnega znanja, ki utegnejo biti zanimivi za posamezne skupine uporabnikov. V prilogi A so obdelana nekatera splošna in teoretična vprašanja, ki bodo zanimala predvsem tiste uporabnike, ki bi želeli izdelati lestvice za specifične skupine učencev. V prilogi B boste našli podatke o švicarskem projektu, katerega rezultat so lestvični opisniki, uporabljeni v Okviru. V prilogah C in D sta predstavljena dva sistema lestvičnih opisov, ki sta jih razvili dve drugi organizaciji, in sicer sistem za ocenjevanje jezikovnega znanja DIALANG in lestvica trditev »Zna« (ang. Can Do statements) združenja ALTE (Združenje evropskih jezikovnih testatorjev, ang. The Association of Language Testers in Europe).

2 Op. prev. Odločili smo se za termin ocenjevanje (ang. assessment), ki vključuje tudi preverjanje.

Povzetek

- 1. poglavje** opredeljuje *namene, cilje in funkcije* predlaganega Okvira s stališča splošne jezikovne politike Sveta Evrope in zlasti spodbujanja *raznojezičnosti* kot odziva na evropsko jezikovno in kulturno raznolikost. V drugem delu predstavlja merila, ki naj jih Okvir izpolnjuje.
- 2. poglavje** pojasnjuje *pristop*, uporabljen v Okviru. Opisna shema temelji na analizi jezikovne rabe s stališča *strategij*, s pomočjo katerih učenci aktivirajo *splošne in sporazumevalne zmožnosti*, da lahko izvedejo *dejavnosti in procese*, ki so potrebni pri *tvorjenju in sprejemanju besedil* in pri oblikovanju diskurza o konkretnih *temah*, in tako izvedejo opravila, s katerimi se srečujejo v različnih *okoliščinah in omejitvah* v *situacijah*, ki nastajajo v različnih *domenah* oz. na *področjih družbenega življenja*. Izrazi v ležečem tisku poimenujejo parametre za opisovanje jezikovne rabe in uporabnikove/učenčeve sposobnosti jezikovne rabe.
- 3. poglavje** uvaja *skupne referenčne ravni*. Napredovanje pri učenju jezika s pomočjo parametrov opisne sheme lahko merimo s pomočjo *prožnega niza ravni doseženega znanja*, ki jih opredelimo z ustreznimi opisniki. Ta sistem mora biti dovolj obširen, da pokrije vse možne potrebe učencev in s tem cilje različnih izvajalcev, pa tudi vse vrste jezikovnega znanja, ki se lahko zahtevajo za različne namene.
- 4. poglavje** nekoliko podrobneje (vendar ne povsem izčrpno in dokončno) opisuje kategorije (kjer je le mogoče z lestvicami), ki so potrebne za opis *jezikovne rabe in uporabnika/učenca jezika* s pomočjo prej opredeljenih parametrov: domene in situacije, ki vzpostavljajo kontekst za rabo jezika; teme, opravila in namene v komunikaciji; komunikacijske dejavnosti, strategije in procese; besedila – vse to zlasti v povezavi z dejavnostmi in prenosniki.
- 5. poglavje** podrobno kategorizira uporabnikovo/učenčevo *splošno in sporazumevalno zmožnost*, kjer je le mogoče, s pomočjo lestvic.
- 6. poglavje** se ukvarja s *procesu učenja in poučevanja jezika* in pri tem spregovori o razmerju med usvajanjem in učenjem ter o naravi in razvoju raznojezične zmožnosti, pa tudi o splošnih in konkretnjših vprašanih učnih metod – v navezavi na kategorije, predstavljene v tretjem in četrtem poglavju.
- 7. poglavje** podrobno predstavi vlogo *opravil* pri učenju in poučevanju jezika.
- 8. poglavje** preučuje, kaj pomeni načelo *jezikovne diverzifikacije* za pripravo *učnega načrta*, in se ukvarja z vprašanji, kot so raznojezičnost in raznokulturnost, diferencirani učni cilji, načela sestave učnega načrta, scenariji učnega načrta, vseživljenjsko jezikovno učenje, modularnost in delne zmožnosti.
- 9. poglavje** govori o različnih namenih *ocenjevanja* jezikovnega znanja in ustreznih načinih ocenjevanja, predvsem s stališča usklajevanja nasprotujočih si meril izčrpnosti, natančnosti in izvedljivosti.

Splošni seznam literature vsebuje bibliografske podatke o knjigah in člankih, ki jih boste morda želeli prebrati, da bi se podrobneje seznanili z obravnavano tematiko. Navedeni so tako relevantni dokumenti Sveta Evrope kot publikacije drugih založnikov.

Priloga A predstavlja nastanek in razvoj opisnikov jezikovnega znanja. Pojasnjuje metode in merila za oblikovanje lestvic ter zahteve, upoštevane pri oblikovanju opisnikov za parametre in kategorije, predstavljene v glavnem delu besedila.

Priloga B vsebuje opis švicarskega raziskovanega projekta, katerega cilj je bil razviti pona-
zoritvene opisnike in lestvice zanje. Navedene so posamezne lestvice in ob njih podatki, kje v knjigi so predstavljene.

Priloga C vsebuje opisnike za samoocenjevanje po nizu ravni znanja, ki so ga pripravili v okviru projekta Evropske komisije DIALANG za uporabo na spletu.

Priloga D vsebuje opisnike »Zna« za niz različnih ravni jezikovnega znanja, ki so jih razvili pri združenju ALTE.

1

Skupni evropski jezikovni okvir v političnem in izobraževalnem kontekstu

1.1 Kaj je Skupni evropski jezikovni okvir?

Skupni evropski jezikovni okvir (v nadaljevanju SEJO) predstavlja skupno osnovo za pripravljanje jezikovnih učnih načrtov, kurikularnih smernic, izpitov, učbenikov itn. v Evropi. Podrobno opisuje, česa vse se morajo osebe, ki se učijo jezikov, naučiti, da bodo uporabljale jezik za sporazumevanje, in katera znanja in spretnosti morajo razviti, da bodo lahko učinkovito delovale. Opis zajema tudi kulturni kontekst, v katerega je postavljen jezik. Okvir prav tako opredeljuje ravni jezikovnega znanja, ki omogočajo, da merimo napredek učencev na vsakem koraku učenja in na vseživljenjski osnovi.

Skupni jezikovni okvir naj bi odpravil ovire v sporazumevanju med strokovnjaki na področju sodobnih jezikov, ki izvirajo iz različnih izobraževalnih sistemov v Evropi.

Pristojni za organizacijo izobraževalnih dejavnosti, načrtovalci vsebine dela, učitelji, izobraževalci učiteljev, izpitne ustanove itn. si z njim lahko pomagajo, da ocenijo svoje obstoječe oblike dela, jih umestijo v širši kontekst in se med seboj usklajujejo, da bi izpolnili resnične potrebe učencev, za katere so odgovorni.

Kot skupna osnova za jasno opisovanje ciljev, vsebin in metod bo Okvir prispeval k večji transparentnosti programov, učnih načrtov in kvalifikacij in tako spodbujal mednarodno sodelovanje na področju sodobnih jezikov. Objektivna merila za opisovanje jezikovnega znanja bodo olajšala medsebojno priznavanje kvalifikacij, pridobljenih v različnih učnih okoljih, in tako prispevala k evropski mobilnosti.

Taksonomska narava Okvira neizbežno pomeni, da poskušamo obvladati veliko kompleksnost človeškega jezika tako, da jezikovno zmožnost razdrobimo na posamezne sestavne dele. To nas postavlja pred nemajhne psihološke in pedagoške zadrege. Človek sodeluje v sporazumevanju kot celota. Zmožnosti, ki smo jih razkosali in razvrstili v shemo, pri razvoju vsakega posameznika delujejo v zapleteni interaktivni obliki. Kot aktivni del družbe vsak posameznik vzpostavlja odnose z vedno širšo množico prekrivajočih se družbenih skupin, ki skupaj opredeljujejo identiteto. Pri medkulturnem pristopu je osrednji cilj jezikovnega izobraževanja spodbujanje zaželenega razvoja učenčeve celotne osebnosti in občutka identitete kot odziva na doživljanje drugačnosti v jeziku in kulturi. Učiteljem in učencem samim mora biti prepuščeno, da te številne dele na novo povežejo v zdravo razvijajočo se celoto.

Okvir vključuje opis tako imenovanih »delnih« kvalifikacij, ki so primerne takrat, ko je potrebno bolj omejeno znanje jezika (na primer za razumevanje, ne pa tudi za govorjenje) ali kadar je na voljo omejen čas za učenje tretjega ali četrtega jezika in lahko dosežemo koristnejše rezultate tako, da si za cilj zastavimo na primer prepoznavanje jezikovnih prvin, ne pa njihov aktivni priklic. Formalno priznavanje takih sposobnosti bo spodbujalo k učenju več različnih evropskih jezikov in tako prispevalo k raznojezičnosti.

1.2 Cilji jezikovne politike Sveta Evrope

SEJO služi splošnemu cilju Sveta Evrope, opredeljenemu v Priporočilih R (82) 18 in R (98) 6 Odbora ministrov: »doseči večjo enotnost članic«, in to »z enotnim delovanjem na kulturnem področju«.

Delo Sveta za kulturno sodelovanje pri Svetu Evrope je na področju sodobnih jezikov vse od njegove ustanovitve organizirano v obliki srednjeročnih projektov. Koherentnost in kontinuiteta temeljita na upoštevanju treh temeljnih načel, zapisanih v preambuli k Priporočilu R (82) 18 Odbora ministrov pri Svetu Evrope:

- da je bogata dediščina raznolikih jezikov in kultur v Evropi dragoceno skupno bogastvo, ki ga je treba varovati in razvijati, in da si je na izobraževalnem področju treba prizadevati, da ta raznolikost ne bo več ovira pri sporazumevanju, temveč vir medsebojnega bogatenja in razumevanja;
- da bo samo z boljšim znanjem sodobnih evropskih jezikov mogoče olajševati sporazumevanje med Evropejci, katerih materni jeziki so različni, da bi tako spodbujali evropsko mobilnost, medsebojno razumevanje in sodelovanje ter odpravili predsodke in diskriminacijo;
- da bodo države članice s sprejetjem ali pripravo nacionalnih politik na področju učenja in poučevanja sodobnih jezikov morda dosegle večje poenotenje na evropski ravni s pomočjo ustreznih ukrepov za že obstoječe sodelovanje in usklajevanje politik.

Za uveljavljanje teh načel je Odbor ministrov pozval vlade držav članic, naj

(F14) spodbujajo nacionalno in mednarodno sodelovanje vladnih in nevladnih ustanov, ki se ukvarjajo z razvijanjem metod poučevanja in vrednotenja na področju učenja sodobnih jezikov ter pri izdelavi in uporabi gradiv, vključno z ustanovami, ki se ukvarjajo z izdelavo in uporabo multimedijskih gradiv;

(F17) izvedejo ukrepe, ki so potrebni za dokončno vzpostavitev učinkovitega evropskega sistema za izmenjavo informacij, ki bo pokrival vse vidike učenja, poučevanja in raziskovanja jezikov in ki bo polno izkoriščal informacijsko tehnologijo.

Zato so dejavnosti Sveta za kulturno sodelovanje, njegovega Odbora za izobraževanje in Sekcije za sodobne jezike usmerjene k spodbujanju, podpiranju in usklajevanju prizadevanj vlad članic in nevladnih ustanov za izboljšanje učenja jezikov v skladu s temi temeljnimi načeli in zlasti njihovih korakov za uveljavljanje splošnih ukrepov, navedenih v Prilogi k R (82) 18:

Splošni ukrepi

1. V največji možni meri zagotoviti, da imajo vsi deli prebivalstva dostop do učinkovitih načinov usvajanja znanja jezikov drugih držav članic (ali drugih skupnosti v lastni državi), pa tudi do spretnosti pri uporabi teh jezikov, ki jim bodo omogočale, da bodo zadovoljevali svoje sporazumevalne potrebe, še zlasti,
 - 1.1 da se bodo znašli v vsakodnevnem življenju v drugi državi in da bodo v podobni situaciji lahko pomagali tujcem, ki živijo v njihovi državi;
 - 1.2 da bodo lahko izmenjavali informacije in ideje z mladimi in odraslimi, ki govorijo drug jezik, in jim sporočali svoje misli in občutke;

- 1.3 da bodo bolje razumeli, kako živijo in razmišljajo druga ljudstva in kakšna je njihova kulturna dediščina.
2. Spodbujati in podpirati prizadevanja učiteljev in učencev na vseh ravneh, da v lastnih okoliščinah uporabljajo načela ustvarjanja sistemov jezikovnega učenja (ki postopoma nastajajo v okviru programa »Sodobni jeziki« pri Svetu Evrope):
 - 2.1. tako, da poučevanje in učenje jezikov utemeljujejo s potrebami, motivacijami, značilnostmi in razpoložljivimi viri učencev;
 - 2.2. tako, da, kolikor je mogoče, jasno postavljajo koristne in uresničljive cilje;
 - 2.3. tako, da razvijajo ustrezne metode in gradiva;
 - 2.4. tako, da razvijajo primerne oblike in instrumente za vrednotenje učnih programov.
3. Spodbujati raziskovalne in razvojne programe na vseh ravneh izobraževanja, ki vodijo do uvajanja najprimernejših metod in gradiv, ki bodo različnim razredom in vrstam učencev omogočili, da pridobijo sporazumevalno zmožnost, primerno njihovim specifičnim potrebam.

Preambula k R (98) 6 potrjuje politične cilje delovanja Sveta za kulturno sodelovanje na področju sodobnih jezikov:

- Vsem Evropejcem omogočiti potrebno znanje za izzive vedno večje mednarodne mobilnosti in tesnejšega sodelovanja ne le na področjih izobraževanja, kulture in znanosti, temveč tudi v trgovini in industriji.
- S pomočjo učinkovitejšega mednarodnega sporazumevanja spodbujati medsebojno razumevanje in strpnost, spoštovanje identitet in kulturne raznolikosti.
- Ohranjati in razvijati bogastvo in raznolikost evropskega kulturnega življenja s pomočjo večjega medsebojnega poznavanja nacionalnih in regionalnih jezikov, vključno s tistimi, ki se redkeje poučujejo.
- Zadovoljevati potrebe večjezične in večkulturne Evrope z razvijanjem sposobnosti Evropejcev, da bodo pri medsebojnem sporazumevanju premagovali jezikovne in kulturne meje, za kar je treba spodbujati trajno, vseživljenjsko prizadevanje in vzpostaviti organizacijsko podlago ter financiranje na vseh ravneh izobraževanja.
- Preprečiti nevarnosti, ki bi jih lahko povzročila marginalizacija tistih, ki ne bodo obvladali potrebnih spretnosti za sporazumevanje v interaktivni Evropi.

Na pomembnost teh ciljev so še posebej opozorili na prvem vrhu voditeljev držav, kjer so izpostavili ksenofobijo in ultranacionalistične odzive kot največjo oviro za evropsko mobilnost in integracijo ter kot veliko nevarnost za evropsko stabilnost in za zdravo delovanje demokracije. Na drugem sestanku vrha so med prednostne cilje izobraževalnega procesa uvrstili pripravo za demokratično državljanstvo in tako še bolj poudarili pomembnost cilja, ki se navaja v novejših projektih, namreč:

Spodbujati metode učenja sodobnih jezikov, ki bodo krepile samostojno mišljenje, presojanje in delovanje, povezane z družbenimi spretnostmi in odgovornostjo.

V luči teh ciljev je Odbor ministrov poudaril »politični pomen, tako sedaj kot v prihodnosti, razvijanja specifičnih področij delovanja, kot so strategije za diverzifikacijo in krepitev učenja jezikov, da bi tako spodbujali raznojezičnost v panevropskem kontekstu,« in opozoril, kako dragoceno je nadaljnje razvijanje izobraževalnih povezav in

izmenjav ter polno izkoriščanje možnosti, ki jih ponujajo nove komunikacijske in informacijske tehnologije.

1.3 Kaj je raznojezičnost?

Zadnja leta v pristopu Sveta Evrope k učenju jezikov vse pomembnejše mesto dobiva pojem raznojezičnosti (ang. plurilingualism). Raznojezičnost se razlikuje od večjezičnosti (ang. multilingualism), ki je znanje več jezikov ali soobstoj različnih jezikov v neki družbi. Večjezičnost lahko dosežemo preprosto tako, da povečamo število jezikov, ki so na voljo v neki šoli ali izobraževalnem sistemu, ali tako, da učence spodbujamo k učenju več kot enega tujega jezika, ali tako, da zmanjšujemo prevlado angleščine v mednarodnem sporazumevanju. Raznojezičnost pa gre dlje in poudarja dejstvo, da posameznik takrat, ko se njegove izkušnje z jezikom v različnih kulturnih kontekstih širijo, od jezika v domačem okolju do jezika v širši družbi in nato do jezikov drugih ljudstev (ne glede na to, ali se jih je naučil v šoli ali neposredno v drugojezičnem okolju), teh jezikov in kultur v miselni predstavi ne ločuje kot nečesa samostojnega in posebnega, temveč gradi sporazumevalno zmožnost, h kateri prispevajo celotno znanje in izkušnje z jezikom ter v kateri se vsi jeziki povezujejo in medsebojno delujejo. V različnih okoliščinah lahko prilagodljivo aktivira različne dele te zmožnosti, da doseže učinkovito sporazumevanje s konkretnim sogovornikom. Na primer, partnerja lahko preklapljata iz enega jezika ali zvrsti v drugo in tako izkoriščata sposobnost vsakega od njiju, da se izraža v enem jeziku in razume drugega. Posameznik lahko uporablja znanje več jezikov, da razume besedilo, ki je napisano ali celo govorjeno v prej »neznanem« jeziku: prepozna besede iz skupnega mednarodnega nabora, ki jih zdaj sreča v novi preobleki. Tisti, ki obvladajo vsaj osnove dveh jezikov, lahko pomagajo pri sporazumevanju drugim, ki nimajo skupnega jezika za sporazumevanje. Kadar takega posrednika ni v bližini, se lahko tudi osebi, ki ne govorita nobenega skupnega jezika, sporazumeta do določene ravni, če si pomagata z vsem svojim jezikovnim znanjem, preizkušata alternativne oblike izražanja v različnih jezikih ali narečjih, uporabita parajezikovna sredstva (mimiko, gestiko, izraz obraza itn.) in bistveno poenostavita svojo rabo jezika.

Če na jezikovno izobraževanje gledamo tako, se njegov cilj bistveno spremeni. Ne gre več za to, da želimo preprosto »obvladati« enega ali dva jezika, morda celo tri, vsakega posebej, pri čemer je končni cilj znanje »idealnega domačega govornika«. Namesto tega je cilj razviti jezikovni repertoar, v katerem imajo svoje mesto vse jezikovne sposobnosti. To seveda pomeni, da mora biti ponudba jezikov v izobraževalnih ustanovah pestrejša, učenci pa morajo imeti možnost, da razvijejo raznojezično zmožnost. In ko sprejmemo dejstvo, da je učenje jezikov vseživljenjska dejavnost, osrednji pomen dobi razvijanje motiviranja mladih, njihovih spretnosti in samozavesti za soočanje z novimi jezikovnimi izkušnjami zunaj šole. Odgovornost izobraževalnih oblasti, pristojnih izpitnih ustanov in učiteljev ne more biti preprosto omejena na to, da bodo učenci v danem trenutku dosegli konkretno raven znanja nekega jezika, čeprav je tudi to nedvomno pomembno.

Kaj vse ta premik pomeni v pojmovanju jezikovnega izobraževanja, bo treba še ugotoviti in spoznanja prenesti v dejanja. Dejavnosti v okviru jezikovnega programa Sveta Evrope so v zadnjem času posvečene predvsem izdelavi pripomočkov, ki bi jih lahko uporabljali vsi izvajalci jezikovnega izobraževanja za spodbujanje raznojezičnosti. Po-

sebno vlogo pri tem ima *Evropski jezikovni listovnik* kot način beleženja in formalnega priznavanja jezikovnega učenja in medkulturnih izkušenj najrazličnejših vrst. V ta namen SEJO ponuja ne le sistem za lestvičenje celotnega znanja nekega jezika, temveč tudi razčlenitev jezikovnih zmožnosti in različnih oblik jezikovne rabe, kar bo praktikom olajšalo konkretno opredelitev ciljev in opis dosežkov zelo različnih vrst v skladu z vsakokratnimi potrebami, značilnostmi in razpoložljivimi viri učencev.

1.4 Zakaj je SEJO potreben?

Odgovorimo lahko kar z besedilom dokumenta, sprejetega na medvladnem posvetu *Transparentnost in usklajenost pri učenju jezikov v Evropi: cilji, evalvacija, certifikacija* v švicarskem kraju Rüşchlikon novembra 1991, za katerega je pobudo dala švicarska zvezna vlada.

1. V državah članicah je potrebno nadaljnje povečevanje učenja in poučevanja jezikov v interesu učinkovitejšega mednarodnega sporazumevanja v povezavi s spoštovanjem identitete in kulturne raznolikosti, boljšega dostopa do informacij, intenzivnejšega osebnega sporazumevanja, boljših delovnih odnosov in globljega medsebojnega razumevanja.
2. Da bi dosegli te cilje, mora biti učenje jezikov vseživljenjska naloga, ki jo je treba spodbujati in olajševati skozi celotni sistem izobraževanja, od predšolske ravni do izobraževanja odraslih.
3. Zaželeno je, da bi izoblikovali Skupni evropski jezikovni okvir na vseh ravneh in tako:
 - spodbujali in lajšali sodelovanje med izobraževalnimi ustanovami v različnih državah;
 - zagotovili dobro osnovo za medsebojno priznavanje jezikovne izobrazbe;
 - pomagali učencem, učiteljem, načrtovalcem vsebine dela, izpitnim ustanovam in pristojnim za organizacijo izobraževalnih dejavnosti, da bi umestili svoje delo v širši kontekst in ga uskladili z drugimi.

Raznojezičnost moramo razumeti v kontekstu raznokulturnosti. Jezik ni le pomemben vidik kulture, temveč tudi sredstvo za dostop do odrazov kulture. Velik del zgoraj navedenega velja v enaki meri za splošnejše področje: v posameznikovi kulturni zmožnosti različne kulture (nacionalna, regionalna, socialna), do katerih je pridobil dostop, ne obstajajo druga ob drugi, temveč jih primerja, išče razlike med njimi in jih dejavno povezuje, da tako nastane obogatena integrirana raznokulturna zmožnost; raznojezična zmožnost je zgolj ena izmed sestavin te integrirane raznokulturne zmožnosti, ki deluje tudi v interakciji z drugimi sestavinami.

1.5 Čemu je SEJO namenjen?

Skupni jezikovni okvir je namenjen:

načrtovanju programov učenja jezikov s stališča:

- pričakovanega predhodnega znanja in navezovanja na predhodno učenje, zlasti na prehodih med osnovno, nižjo srednjo, višjo srednjo in visoko/nadaljnjo ravno izobraževanja;

- ciljev;
- vsebine;

načrtovanju certificiranja jezikovnega znanja s stališča:

- vsebine izpitov;
- meril za ocenjevanje, pri čemer so bolj kot pomanjkljivosti poudarjeni pozitivni dosežki;

načrtovanju učenja, kako se učiti (učenje učenja), ki vključuje:

- boljše zavedanje obstoječe ravni znanja;
- zastavljanje uresničljivih in koristnih ciljev;
- izbiranje gradiva;
- samoocenjevanje.

Učni programi in certificiranje so lahko:

- *globalni* – ko učenec napreduje v vseh prvinah jezikovnega znanja in sporazumevalne zmožnosti;
- *modularni* – ko se izboljšuje učenčevo znanje na omejenem področju za konkretno opredeljen namen;
- *obteženi* – ko je poudarek na učenju v določenih usmeritvah, tako da se izoblikuje poseben »profil«, pri katerem učenec na nekaterih področjih znanja in spretnosti doseže višjo raven kot na drugih;
- *delni* – ko je pozornost posvečena samo nekaterim dejavnostim in spretnostim (na primer sprejemanju), medtem ko druge ostanejo ob strani.

Skupni evropski jezikovni okvir je zgrajen tako, da omogoča vse te različne oblike.

Ko govorimo o vlogi skupnega okvira na višjih ravneh učenja jezika, je treba upoštevati, da so tu potrebe učencev drugačne, prav tako kontekst, v katerem živijo, se učijo in delajo. Obstaja potreba po kvalifikacijah, ki presegajo raven sporazumevalnega praga in jih je mogoče postaviti s sklicevanjem na Okvir. Seveda morajo biti opredeljitve natančne, ustrezno prilagojene stanju v konkretni državi in morajo vključevati nove vidike, zlasti na kulturnem področju in na bolj specializiranih področjih družbenega življenja. Poleg tega lahko precej pomembno vlogo igrajo moduli ali nizi modulov, ki so usmerjeni k specifičnim potrebam, značilnostim in razpoložljivim virom učencev.

1.6 Katera merila mora SEJO izpolnjevati?

Da bi izpolnjeval svoje naloge, mora biti tak skupni jezikovni okvir izčrpen, transparenten in koherenten.

Izčrpen pomeni, da mora poskušati navesti kar se da širok razpon jezikovnega znanja, spretnosti in rabe (ne da bi poskušal a priori napovedati vse mogoče rabe jezika v vseh situacijah, kar je nemogoče), hkrati pa pomeni, da lahko vsi uporabniki z njegovo pomočjo opišejo svoje cilje itn. SEJO mora pokazati razlike med različnimi razsežnostmi opisovanja jezikovnega znanja in ponuditi niz referenčnih točk (ravni ali korakov), s katerimi lahko merimo napredek med učenjem. Seveda moramo upoštevati, da pri razvijanju sporazumevalnih zmožnosti ne igrajo pomembne vloge zgolj jezikovne razsežnosti, temveč denimo še sociokulturna ozaveščenost, domišljjski svet, čustveni odnosi, učenje, učenje učenja itn.

Transparenten pomeni, da morajo biti informacije nedvoumne in jasne, uporabnikom dostopne in dobro razumljive.

Koherenten pomeni, da v opisih ni notranjih protislovij. Pri obravnavanju izobraževalnih sistemov je za koherentnost potrebna uglasenost njihovih prvin:

- prepoznavanja potreb;
- opredelitve ciljev;
- opredelitve vsebine;
- izbire ali izdelave gradiv;
- oblikovanja učnih programov;
- metod za poučevanje in učenje;
- vrednotenja, testiranja in ocenjevanja.

Oblikovanje izčrpnega, transparentnega in koherentnega okvira za učenje in poučevanje jezikov ne pomeni, da želimo uveljaviti en sam enovit sistem. Nasprotno, okvir naj bi bil odprt in prožen, tako da ga lahko s potrebnimi prilagoditvami uporabimo tudi za specifične situacije. SEJO mora biti:

- *večnamenski*: uporaben za vse najrazličnejše namene v okviru načrtovanja in zagotavljanja vsega potrebnega za učenje jezikov;
- *prožen*: prilagodljiv za uporabo v različnih okoliščinah;
- *odprt*: primeren za nadaljnje širjenje in izpopolnjevanje;
- *dinamičen*: da se bo neprestano razvijal pod vplivom izkušenj z njegovo uporabo;
- *prijazen do uporabnikov*: predstavljen v taki obliki, da ga bodo tisti, ki jim je namenjen, lahko brez težav razumeli in uporabljali;
- *nedogmatičen*: ne vezan enkrat za vselej in izključno na katerokoli izmed številnih obstoječih jezikoslovnih ali pedagoških teorij ali praks.

2

Uporabljeni pristop

2.1 Akcijsko usmerjeni pristop

Izčrpen, transparenten in koherenten referenčni okvir za učenje, poučevanje in ocenjevanje jezikov se mora navezovati na zelo splošen pogled na rabo in učenje jezika. Pristop, uporabljen v Okviru, lahko na splošno opredelimo kot akcijsko usmerjen, in sicer zato, ker uporabnike in učence jezikov obravnava kot »družbene agense«, torej kot člane družbe, ki morajo izvesti določena opravila (ne nujno povezana izključno z jezikom) v danih okoliščinah, v določenem okolju in na konkretnem področju delovanja. Govorna dejanja so del jezikovnih dejavnosti, te pa spet del širšega družbenega konteksta, ki jim edino lahko daje njihov polni pomen. Govorimo o »opravilih«, ker gre za dejanja, s katerimi eden ali več posameznikov poskuša strateško in z uporabo lastnih specifičnih zmožnosti doseči konkreten rezultat. Akcijsko usmerjeni pristop upošteva spoznavne, čustvene in hotenjske danosti ter celotni razpon sposobnosti, ki so specifične za posameznika kot družbenega agensa in njegovo delovanje.

Vsako obliko rabe in učenja jezikov bi torej lahko opisali takole.

Raba jezika, vključno z učenjem jezika, zajema dejanja oseb, ki kot posamezniki in kot družbeni agensi razvijajo vrsto **zmožnosti**, tako **splošnih** kot posebnih **sporazumevalnih jezikovnih zmožnosti**. Zmožnosti, s katerimi razpolagajo, izkoriščajo v različnih kontekstih pod različnimi **pogoji** in ob **omejitvah**, da lahko sodelujejo v **jezikovnih dejavnostih**. Te vključujejo **jezikovne procese** tvorjenja/sprejemanja **besedil** na **teme** s konkretnih **domen/področij družbenega življenja**. Pri tem uporabljajo tiste **strategije**, ki sem jim zdijo najustreznejše za izvajanje potrebnih **opravil**. Opazovanje teh dejanj udeležencem pomaga utrjevati ali spreminjati njihove zmožnosti.

- *Zmožnosti* so seštevke znanja, spretnosti in značilnosti, ki osebi omogočajo izvajanje dejanj.
- *Splošne zmožnosti* so tiste, ki niso specifične za jezik, temveč jih uporabljamo pri dejanjih vseh vrst, vključno z jezikovnimi dejavnostmi.
- *Sporazumevalne jezikovne zmožnosti* so tiste, ki osebi omogočajo delovanje z uporabo specifičnih jezikovnih sredstev.
- *Kontekst* je vsakokratni niz dogodkov in situacijskih dejavnikov (fizičnih in drugih), s stališča osebe tako notranjih kot zunanjih, v okviru katerih potekajo sporazumevalna dejanja.
- *Jezikovne dejavnosti* so tiste, pri katerih oseba uporablja svojo sporazumevalno

jezikovno zmožnost na konkretnem področju za procesiranje (sprejemniško in/ali tvorbo) enega ali več besedil z namenom, da izvede neko opravilo.

- *Jezikovni proces* je niz dogodkov, nevroloških ali fizioloških, ki nastopajo ob tvorbi ali sprejemanju govornega ali pisnega besedila.
- *Besedilo* je vsaka oblika diskurza (govornega in/ali pisnega), ki je povezana s konkretnim področjem družbenega življenja in ki med izvajanjem nekega opravila postane oblika jezikovne dejavnosti, bodisi kot podpora ali kot cilj, kot rezultat ali proces.
- Na *področjih družbenega življenja* oz. *domenah* (ang. domain) so dejavni družbeni agensi. Odločili smo se za zelo splošno kategorizacijo in se omejili na področja, relevantna za učenje, poučevanje in rabo jezika: izobraževalno, poklicno, javno in zasebno domeno oz. področje.
- *Strategija* je vsakršen organizirani, namerni in uravnavani potek delovanja, ki ga izbere posameznik, da izvede opravilo, ki si ga sam zastavi ali pred katerim se znajde.
- *Opravilo* je vsakršno namerno dejanje, ki je po mnenju posameznika potrebno, če želi doseči konkreten rezultat pri reševanju problemov, izpolnjevanju obveznosti in doseganju ciljev. Ta definicija pokriva širok razpon dejanj, kot so premakniti omaro, napisati knjigo, doseči določene pogoje pri pogajanjih o pogodbi, igrati karte, naročiti hrano v restavraciji, prevesti besedilo iz tujega jezika ali s skupinskim delom pripraviti razredni časopis.

Če sprejmemo, da se različne razsežnosti, izpostavljene v prejšnjih opredelitvah, prepletajo v vseh oblikah rabe in učenja jezika, se pri vsakem dejanju učenja ali poučevanja jezika srečujemo z vsako izmed teh razsežnosti: strategijami, opravili, besedili, posameznikovimi splošnimi zmožnostmi, sporazumevalno jezikovno zmožnostjo, jezikovnimi dejavnostmi, jezikovnimi procesi, konteksti in področji družbenega življenja.

Hkrati pa je pri učenju in poučevanju mogoče tudi, da se cilj, in z njim ocenjevanje, osredotoča na določeno sestavino ali podsestavino (pri čemer dobijo druge sestavine vlogo sredstev za doseg cilja, vidikov, ki bodo bolj poudarjeni kdaj drugič, ali vidikov, ki za dane okoliščine niso pomembni). Učenci, učitelji, načrtovalci programov, avtorji učnih gradiv in načrtovalci preizkusov znanja se ne morejo izogniti izpostavljanju nekaterih vidikov in odločitvam, koliko in kako bodo upoštevani tudi drugi; zglede za to boste našli v nadaljevanju tega poglavja. Vendar pa je takoj jasno, da čeprav učni načrti pogosto kot cilj navajajo razvijanje sporazumevalnih spretnosti (morda zato, ker je to najpogostejši metodološki pristop), nekateri programi v resnici stremijo k temu, da bi dosegli razvoj jezikovnih dejavnosti v tujem jeziku bodisi po kakovosti ali obsegu, drugi poudarjajo uspešno rabo na določenem področju, tretji razvijanje določenih splošnih zmožnosti, četrtim pa je cilj predvsem izboljšati strategije. Trditev, da »je vse povezano«, ne pomeni, da ciljev ni mogoče diferencirati.

Vsako izmed glavnih kategorij, opisanih zgoraj, je mogoče deliti naprej na podkategorije, še vedno zelo splošne. O njih bomo spregovorili v naslednjih poglavjih. Zdaj si bomo ogledali le različne sestavine splošnih zmožnosti, sporazumevalne zmožnosti, jezikovnih dejavnosti in domen oz. področij družbenega življenja.

2.1.1 Splošne zmožnosti posameznika

Splošne zmožnosti učencev ali uporabnikov jezika (gl. podpoglavje 5.1.) sestavljajo predvsem njihovo *znanje*, *spretnosti* in *bivanjska zmožnost*, pa tudi njihova *spodobnost učenja*. **Znanje**, to je deklarativno znanje (védenje, *savoir* – gl. podpoglavje 5.1.1.), razumemo kot znanje, ki izvira iz izkušenj (empirično znanje) in iz bolj formalnega učenja (akademsko znanje). Vse sporazumevanje med ljudmi je odvisno od skupnega védenja o svetu. Pri rabi in učenju jezika koristno znanje ni neposredno povezano zgolj z jezikom in kulturo. Akademsko znanje na nekem znanstvenem ali tehničnem izobraževalnem področju in akademsko ali empirično znanje na nekem poklicnem področju nedvomno igrata pomembno vlogo pri sprejemanju in razumevanju besedil v tujem jeziku, ki se nanašajo na ta področja. Toda tudi empirično znanje, povezano z vsakodnevnim življenjem (organizacija dneva, prehrana, prevozna sredstva, sporazumevanje in informacije), tako v javni kot v zasebni domeni, je enako pomembno za obvladovanje jezikovnih dejavnosti v tujem jeziku. Poznavanje skupnih vrednot in prepričanj, ki veljajo v družbenih skupinah v drugih državah in regijah, na primer verska prepričanja, tabuji, privzeta skupna zgodovina itn., so bistveni za medkulturno sporazumevanje. Ta večplastna področja znanja so od posameznika do posameznika različna. Lahko so specifična za dano kulturo, vendar so vseeno povezana z univerzalnejšimi parametri in konstantami.

Novo usvojeno znanje se ne dodaja preprosto znanju, ki ga je oseba že imela, temveč nanj delujejo narava, bogastvo in zgradba predhodnega znanja. Prav tako novo znanje spreminja in preureja predhodno znanje, pa čeprav le delno. Znanje, ki ga oseba že ima, je nedvomno neposredno relevantno za učenje jezika. Metode poučevanja in učenja marsikdaj predpostavljajo to zavedanje sveta. V nekaterih kontekstih (na primer pri »jezikovnih kopelih« ali obiskovanju šole ali univerze, kjer učni jezik ni materni jezik osebe) pa poteka sočasno in povezano bogatenje jezikovnega in drugega znanja. Takrat je treba posvetiti posebno pozornost odnosu med znanjem in sporazumevalno zmožnostjo.

Spretnosti in operativno znanje (ang. *know-how*, *savoir-faire* – gl. 5.1.2.), najsi gre za vožnjo avtomobila, igranje violine ali vodenje sestanka, so bolj odvisni od sposobnosti izvajanja postopkov kot od deklarativnega znanja, vendar pa bo izvajanje neke spretnosti morda lažje, če jo dopolnimo s »pozabljivim« znanjem in oblikami bivanjske zmožnosti (na primer sproščenost ali napetost med izvajanjem opravila). Tako je treba pri vožnji avtomobila, ki s ponavljanjem in izkušnjami postane niz skoraj samodejnih postopkov (uporaba sklopke, prestav itn.), delovanje na začetku razdeliti na zavestne in verbalizirane operacije (»Počasi izpusti sklopko, prestavi v tretjo itn.«) in usvojiti določena dejstva (v avtomobilu z ročnim prestavljanjem so tri pedala, ki si sledijo takole, itn.), o katerih ne razmišljamo več zavestno, ko enkrat »znamo voziti«. Ko se učimo voziti, praviloma potrebujemo visoko stopnjo zbranosti in povečanega samozavedanja, saj je naša samopodoba izrazito ranljiva (možnost neuspeha, vtisa nesposobnosti). Ko pa spretnosti obvladamo, smo po pričakovanju bolj sproščeni in samozavestni; v nasprotnem primeru bi bili sopotniki in drugi vozniki zaskrbljeni. Ne bi bilo težko potegniti vzporednic med tem zgledom in nekaterimi vidiki učenja jezikov (na primer izgovorjavo in nekaterimi deli slovnice, kot so končnice).

Bivanjsko zmožnost (*savoir-être* – gl. 5.1.3.) lahko opredelimo kot seštevek posameznih lastnosti, osebnostnih potez in stališč, povezanih na primer s samopodobo, videnjem

drugih in pripravljenostjo za stike z drugimi v družbeni interakciji. Tovrstna zmožnost ni preprosto rezultat nespremenljivih osebnostnih značilnosti. Vključuje dejavnike, ki so posledica različnih vrst akulturacije, in se lahko spreminja.

Te osebnostne poteze, stališča in značaji so parametri, ki jih moramo upoštevati pri učenju in poučevanju jezika. Zato morajo biti vključeni v referenčni okvir, pa čeprav jih je težko opredeliti. Razumemo jih kot del posameznikovih splošnih zmožnosti in torej kot vidik njegovih sposobnosti. Tudi oblikovanje stališč je lahko eden izmed ciljev, ob upoštevanju, da je stališča mogoče usvajati ali spreminjati z rabo in učenjem (na primer enega ali več jezikov) le v omejenem obsegu. Kot pogosto opozarjajo strokovnjaki, so bivanjske zmožnosti vezane na kulturo in zato občutljiva področja za medkulturna dojetja in odnose: način, kako pripadnik neke kulture izraža prijateljstvo in zanimanje, lahko pripadnik druge kulture dojame kot agresivnost in žaljivost.

Sposobnost učenja (*savoir apprendre* – gl. 5.1.4.) mobilizira bivanjsko zmožnost, deklarativno znanje in spretnosti ter črpa iz različnih vrst zmožnosti. Sposobnost učenja lahko razumemo tudi kot »znati ali biti pripravljen odkrivati 'drugost'«, pri čemer so drugo lahko drug jezik, druga kultura, drugi ljudje ali nova področja znanja.

Pojem sposobnost učenja se lahko uporablja zelo splošno, vendar je še zlasti relevanten za učenje jezika. Odvisno od vsakokratnih učencev sposobnost učenja vključuje – v različnem obsegu in različnih povezavah – vidike bivanjske zmožnosti, deklarativnega znanja, spretnosti in operativnega znanja.

- Bivanjska zmožnost: na primer hotenje, da prevzamemo pobudo ali celo tveganje v osebni komunikaciji zato, da si ustvarimo priložnost, da nekaj povemo ali da dosežemo pomoč sogovornikov, na primer, da jih prosimo, naj tisto, kar so rekli, še enkrat povedo s preprostejšimi besedami, itn.; ali slušne spretnosti, pozorno spremljanje povedanega, večje zavedanje nevarnosti kulturnega nesporazuma v stikih z drugimi.
- Deklarativno znanje: na primer znanje, kateri oblikoslovno-skladenjski odnosi ustrezajo določenim vzorcem sklanjanja v nekem jeziku; ali zavedanje, da v nekaterih kulturah obstajajo tabuji ali posebni obredi, povezani s prehranjevanjem ali spolnostjo, ali da imajo lahko verske konotacije.
- Spretnosti in operativno znanje: na primer, da oseba nima težav pri uporabi slovarjev ali da se dobro znajde v dokumentacijskem središču; ali da zna uporabljati avdiovizualne ali računalniške medije (na primer splet) kot učna sredstva.

Isti posameznik se lahko zelo različno izkaže pri uporabi spretnosti in operativnega znanja in ob soočenju z neznanim.

- Različno glede na dogodek, odvisno od tega, ali ima opraviti z novimi ljudmi, povsem neznanim področjem znanja, neznano kulturo ali tujim jezikom.
- Različno glede na kontekst: ob istem dogodku (na primer odnosi med starši in otroki v določeni skupnosti) bodo procesi odkrivanja in iskanja pomena nedvomno drugačni pri etnologu, turistu, misijonarju, novinarju, pedagogu ali zdravniku. Vsak bo ravnal v skladu s svojo stroko ali zornim kotom.
- Različno glede na prevladujoče okoliščine in pretekle izkušnje: spretnosti, ki jih bo nekdo uporabil pri učenju petega tujega jezika, bodo zelo verjetno drugačne od tistih, ki jih je uporabil pri učenju prvega.

Če sprejmemo dejstvo, da pojmi, kot sta »učni slog« ali »profil učenca«, niso nespremenljivo opredeljeni enkrat za vselej, moramo ob njih upoštevati tudi tovrstno raznolikost.

Pri učenju posameznik izbira strategije za izvedbo določenega opravila v skladu z različnimi sposobnostmi učenja, s katerimi razpolaga. Toda raznolikost učnih izkušenj, če le niso »popredalčkane« in strogo ponavljajoče se, mu pomaga razširiti sposobnost učenja.

2.1.2 Sporazumevalna jezikovna zmožnost

Sporazumevalno jezikovno zmožnost lahko razdelimo na več sestavin: *jezikovno*, *sociolingvistično* in *pragmatično*. Vsaka od teh sestavin se naprej deli na podsestavine, ki zajemajo znanje ter spretnosti in operativno znanje. **Jezikovne zmožnosti** vključujejo leksikalno, fonološko, skladenjsko znanje in spretnosti ter druge razsežnosti jezika kot sistema, neodvisno od sociolingvistične vrednosti njegovih različic in pragmatičnih funkcij njegovega udejanjanja. Ta sestavina, ki jo tukaj obravnavamo s stališča sporazumevalne jezikovne zmožnosti danega posameznika, se povezuje ne le z razponom in kakovostjo znanja (na primer glede obvladovanja fonetičnih razlik ali obsega in natančnosti besedišča), temveč tudi s spoznavno organizacijo in načinom, kako je to znanje shranjeno (na primer različne asociativne mreže, v katere govorec umesti neko leksikalno enoto) in kako do njega dostopa (aktiviranje, priklic in razpoložljivost). Znanje je lahko zavedno in ga oseba zna izraziti ali ne (za primer lahko ponovno vzamemo obvladovanje fonetičnega sistema). Organizacija in dostopnost znanja bosta različni od posameznika do posameznika, pa tudi pri vsakem posamezniku (pri raznojezični osebi bosta, na primer, odvisni od različic, ki jih vsebuje njena raznojezična zmožnost). Rečemo lahko tudi, da so spoznavna organizacija besedišča, shranjevanje izrazov itn. med drugim odvisni od kulturnih značilnosti tiste skupnosti ali tistih skupnosti, v katerih sta potekala socializacija in učenje jezika.

Sociolingvistične zmožnosti se nanašajo na družbene in kulturne okoliščine rabe jezika. Zaradi svoje občutljivosti za družbene konvencije (pravila vljudnosti, norme vedenja med pripadniki različnih generacij, spolov, razredov in družbenih skupin, jezikovna kodifikacija nekaterih temeljnih obredov v delovanju družbe) sociolingvistična sestavina močno vpliva na vsakršno jezikovno sporazumevanje med pripadniki različnih kultur, čeprav se udeleženci tega pogosto ne zavedajo.

Pragmatične zmožnosti zadevajo funkcionalno rabo razpoložljivih jezikovnih virov (tvorjenja jezikovnih funkcij, govornih dejanj) z naslanjanjem na scenarije interakcijskih izmenjav. Vključujejo tudi obvladovanje diskurza, kohezije in koherence, prepoznavanje besedilnih vrst in oblik, ironije in paradije. Pri pragmatičnih zmožnostih je še bolj kot pri jezikovnih odveč poudarjati pomen vpliva interakcij in kulturnih okolij, v katerih se te sposobnosti oblikujejo.

Vse te kategorije smo uvedli z namenom, da jih bomo uporabili pri opisu značilnosti področij in vrst zmožnosti, ki jih družbeni agens ponotranji, torej notranje predstave, mehanizme in zmogljivosti, njihovem spoznavnemu obstoju pa je mogoče pripisati vedenje in jezikovno rabo, ki ju je mogoče opazovati. Te notranje predstave, mehanizmi in zmogljivosti pa se razvijajo tudi v vsakem učnem procesu.

Vsako od teh sestavin bomo podrobneje predstavili v petem poglavju.

2.1.3 Jezikovne dejavnosti

Sporazumevalna jezikovna zmožnost učenca ali uporabnika jezika se aktivira z izvajanjem različnih **jezikovnih dejavnosti**, ki vključujejo **sprejemanje**, **tvorjenje**, **interakcijo** ali **posredovanje** (zlasti tolmačenje ali prevajanje). Vsaka izmed teh vrst dejavnosti je mogoča z besedili v govorni ali pisni obliki ali v obeh.

Med procesi sta na prvem mestu seveda **sprejemanje** in **tvorjenje** (govorno in/ali pisno), saj sta oba potrebna za interakcijo. V Okviru pa sta ta dva izraza za jezikovne dejavnosti omejena na vlogo, ki jo procesa igrata posamično. Sprejemanje vključuje tiho branje in spremljanje medijev, dve dejavnosti, ki sta pomembni pri številnih oblikah učenja (razumevanje vsebine učnega programa, delo z učbeniki, priročniki in dokumenti). Tvorbene dejavnosti prav tako igrajo pomembno vlogo na številnih akademskih in poklicnih področjih (govorne predstavitve, pisne analize in poročila) in jim pripisujemo veliko družbeno vrednost (saj pogosto ocenjujemo vrednost vsebine po tem, v kakšni pisni obliki je bila predstavljena ali s kako tekočim govornim nastopom).

Za **interakcijo** je potrebno sodelovanje najmanj dveh posameznikov v govorni in/ali pisni izmenjavi, v kateri se menjavata v vlogi tvorca in prejemnika besedila, pri ustni komunikaciji pa lahko celo sovpadata. Ne le, da sogovorca lahko istočasno govorita drug drugemu in se poslušata, ampak takrat, ko strogo upoštevata pravila menjavanja v sporazumevalnih vlogah, poslušalec celo že predvideva preostanek govorčevega sporočila in pripravlja svoj odgovor. Če torej hočemo obvladati interakcijo, ni dovolj, da se učimo zgolj sprejemati in tvoriti izjave. Pri rabi in učenju jezika se interakciji zaradi njene osrednje vloge v sporazumevanju praviloma pripisuje velik pomen.

Pisne in/ali govorne dejavnosti **posredovanja**, tako v sprejemniškem kot v tvorbnem načinu, omogočajo sporazumevanje med dvema osebama, ki se iz kakršnega koli razloga ne moreta sporazumevati neposredno. Prevajanje ali tolmačenje, parafraziranje, povzetek ali zapis tretji osebi ponudijo (preoblikovano) različico izhodiščnega besedila, do katere ta oseba nima neposrednega dostopa. Posređovalne jezikovne dejavnosti – (ponovno) procesiranje obstoječega besedila – imajo pomembno mesto v normalnem jezikovnem delovanju naših družb.

2.1.4 Domene (področja družbenega življenja)

Jezikovne dejavnosti se kontekstualizirajo znotraj **domen** oz. področij družbenega življenja. Te so lahko zelo različne, toda za večino praktičnih namenov, povezanih z učenjem jezika, jih lahko razdelimo na štiri široke kategorije: *javna*, *zasebna*, *izobraževalna* in *poklicna domena*.

Javna domena pokriva vse, kar je povezano z običajno družbeno interakcijo (poslovne in upravne institucije, javne službe, javne kulturne in sprostitutvene dejavnosti, odnosi z mediji itn.). Njegov komplementarni del je **zasebna domena**, ki vključuje družinske odnose in individualne družabne dejavnosti.

Poklicna domena zajema vse, kar se nanaša na posameznikove dejavnosti in odnose, povezane z izvajanjem poklica. **Izobraževalna domena** pa je povezana s kontekstom, v katerem poteka učenje ali usposabljanje (praviloma institucionalno) za pridobivanje specifičnega znanja ali spretnosti.

2.1.5 Opravila, strategije in besedila

Sporazumevanje in učenje zahtevata izvajanje **opravil**, ki niso zgolj jezikovna, čeprav vključujejo jezikovne dejavnosti in zahtevajo uporabo posameznikove sporazumevalne zmožnosti. V tistem delu, v katerem ta opravila niso rutinska in samodejna, je pri sporazumevanju in učenju treba uporabljati **strategije**. Kadar ta opravila vključujejo jezikovne dejavnosti, je potrebno procesiranje (v obliki sprejemanja, tvorjenja, interakcije ali posredovanja) govornih ali pisnih **besedil**.

Splošni pristop, opisan zgoraj, je izrazito akcijsko usmerjen. Osredinja se na eni strani na odnos med uporabo strategij v povezavi z zmožnostmi družbenih agensov in tem, kako dojemajo ali si predstavljajo situacijo, in na drugi strani na opravilo ali opravila, ki jih je treba izvesti v specifičnem kontekstu in ob določenih pogojih.

Če mora nekdo prestaviti omaro (opravilo), jo bo morda poskusil potisniti, morda jo bo razstavil, prenesel po delih in potem spet sestavil, najel delavce, da jo bodo prenesli, ali se vdal in se prepričal, da opravilo lahko počaka do jutri, itn. (različne strategije). Odvisno od izbrane strategije izvedba opravila (ali izogibanje izvedbi, odlaganje na kasnejši čas ali nova opredelitev opravila) vključuje jezikovno dejavnost in procesiranje besedila (branje navodil za demontažo, telefonski klic itn.). Podobno tudi učenec v šoli, ki mora prevesti besedilo iz tujega jezika (opravilo), morda razišče, ali prevod že obstaja, prosi drugega učenca, naj mu pokaže svoj izdelek, uporabi slovar, poskuša najti nek pomen na osnovi tistih nekaj besed ali struktur, ki jih pozna, si izmisli dober izgovor za to, da naloge ne odda, itn. (različne strategije). V vseh predvidenih primerih bo moral uporabiti jezikovno dejavnost in procesiranje besedila (prevod/posredovanje, pogajanje s sošolcem, pisno ali ustno opravičilo učitelju itn.).

Odnos med strategijami, opraviлом in besedilom je odvisen od narave opravila. Opravilo je lahko vezano predvsem na jezik, se pravi, da zahteva v glavnem jezikovne dejavnosti, s katerimi so povezane tudi uporabljene strategije (na primer branje in komentiranje besedila, vaja z vstavljanjem manjkajočih besed, predavanje, zapisovanje med predstavitvijo). Opravilo lahko vključuje jezikovno sestavino, na primer takrat, ko so jezikovne dejavnosti zgolj del potrebnih postopkov in ko so uporabljene strategije povezane tudi ali prvenstveno z drugimi dejavnostmi (na primer kuhanje po receptu). Številna opravila je mogoče izvesti brez jezikovne dejavnosti. V takih primerih dejavnosti morda sploh niso povezane z jezikom in se uporabljene strategije nanašajo na druge vrste dejavnosti. Šotor lahko v tišini postavi nekaj ljudi, ki vedo, kaj delajo. Morda bodo med seboj rekli nekaj stavkov o tehniki, ki jo uporabljajo, morda se bodo pogovarjali o čem, kar sploh ni povezano z opraviлом, ali pa bo eden izmed njih mrmral kakšno melodijo.

Pri tovrstni analizi so sporazumevalne in učne strategije zgolj strategije kot vse druge, tako kot so sporazumevalna in učna opravila zgolj opravila kot vsa druga. Podobno so tudi besedila, tako »avtentična« kot tista, ki so posebej pripravljena za učne namene, besedila v učbenikih ali besedila, ki jih tvorijo učenci, zgolj besedila kot vsa druga.

V naslednjih poglavjih bomo podrobno opisali vsako razsežnost in podkategorijo posebej. Kjer bo treba, bomo uporabili zglede in lestvice. Četrto poglavje govori o jezikovni rabi – o tem, kaj se zahteva od uporabnika ali učenca jezika, peto poglavje pa o zmožnostih, ki uporabniku jezika omogočajo delovanje.

2.2 Skupne referenčne ravni jezikovnega znanja

Poleg prej predstavljene opisne sheme v tretjem poglavju uvajamo »vertikalno razsežnost« z naraščajoče urejenim nizom skupnih referenčnih ravni za opisovanje učenčevega jezikovnega znanja. Niz opisnih kategorij, predstavljenih v četrtem in petem poglavju, zarisuje »horizontalno razsežnost«, ki jo sestavljajo parametri sporazumevalne dejavnosti in sporazumevalne jezikovne zmožnosti. Take mreže s horizontalno in vertikalno razsežnostjo se pogosto uporabljajo za predstavitev niza ravni z nizom parametrov. To je seveda precejšnja poenostavitev, saj bi zgolj z dodatkom na primer domene dobili še tretjo razsežnost in bi iz mreže nastala neke vrste pojmovna kocka. Z diagramom bi bilo zelo zahtevno, če ne celo nemogoče, v celoti pokazati, za kakšno multidimenzionalnost gre.

Dodana vertikalna razsežnost vseeno omogoča, da lahko izdelamo nekakšen zemljevid ali oris učnega prostora, kar je koristno zaradi vrste razlogov:

- Razvijanje definicij učenčevega znanja na osnovi kategorij, uporabljenih v Okviru, lahko pomaga h konkretizaciji, kaj je ustrezno pričakovati na različnih ravneh doseženega znanja s stališča teh kategorij. To pa lahko pripomore k razvijanju transparentnih in realističnih izjav o splošnih učnih ciljih.
- Učenje, ki traja dalj časa, je treba organizirati v enote, ki upoštevajo napredovanje in kontinuiteto. Učne načrte in gradiva je treba medsebojno usklajevati. Pri tem je lahko koristna okvirna shema ravni.
- Vzdlž te vertikalne razsežnosti napredovanja je treba umestiti tudi trud učencev, ki ga zahtevajo ti cilji in enote. Pri tem lahko pomagajo opisi jezikovnega znanja.
- Tako ocenjevanje mora upoštevati tudi naključno učenje, torej zunajšolske izkušnje, nekakšno lateralno bogatenje znanja, kot smo ga opisali zgoraj. Pri tem so lahko koristne izjave o jezikovnem znanju, ki se ne omejujejo zgolj na določen učni načrt.
- Ker je na voljo niz skupnih izjav za opisovanje uspešnosti, bo olajšana primerjava ciljev, ravni, gradiv, testov in dosežkov v različnih sistemih in situacijah.
- Okvir, ki vključuje tako horizontalno kot vertikalno razsežnost, olajšuje opredelitev delnih ciljev in priznavanje neenakomernih profilov ter delnih zmožnosti.
- Okvir ravni in kategorij za lažje izražanje ciljev pri določenih namenih bo lahko olajšal delo inšpektorjev. V pomoč je lahko pri ocenjevanju, ali učenci na posameznih področjih učenja delajo na ustrezni ravni. Uporabimo ga lahko za osnovo pri odločanju, ali dosežki na teh področjih predstavljajo standard, ustrezen za dano raven učenja, ter pri določanju ciljev v bližnji prihodnosti in širših dolgoročnih ciljev učinkovitega doseganja jezikovnega znanja in osebnega razvoja.
- In končno, učence bo učna pot vodila skozi vrsto izobraževalnih področij in ustanov, ki ponujajo jezikovne storitve. Skupni okvir učnih ravni lahko olajša sodelovanje med temi sektorji. Vse večja osebna mobilnost pomeni tudi, da na koncu ali celo sredi izobraževanja v določenem okolju učenci vse pogosteje prehajajo iz enega izobraževalnega sistema v drugega. Zato je vedno bolj potrebna skupna lestvica, na kateri lahko opišemo njihove dosežke.

Ko govorimo o vertikalni razsežnosti Okvira, ne smemo pozabiti, da je učenje jezika kontinuiran in individualni proces. Niti dva uporabnika jezika, bodisi domača govorca

ali drugojezična učenca, nimata povsem enakih zmožnosti in jih ne razvijata na enak način. Vsak poskus določanja »ravni« jezikovnega znanja je do neke mere arbitraren, tako kot na vsakem področju znanja ali spretnosti. Za praktične potrebe pa je vseeno koristno postaviti lestvico opredeljenih ravni, s katero učni proces razčlenimo za potrebe izdelave kurikulumov, izpitov itn. Koliko bo teh ravni in kolikšen obseg znanja bodo predvidevale, bo v veliki meri odvisno od tega, kako je organiziran določen izobraževalni sistem in za katere namene so postavljene lestvice. Mogoče je določiti postopke in merila za lestvičenje ter izoblikovati opisnike, s katerimi opredelimo značilnosti ravni znanja, kot si sledijo na tej lestvici. Uporabnikom tega okvira svetujemo, naj si vzamejo čas za ta del knjige, pa tudi za druga dela s seznama strokovne literature, preden se odločijo za lastno, neodvisno politiko lestvičenja.

Ne smemo pozabiti, da se v ravneh odraža zgolj vertikalna razsežnost. Ravni samo v omejenem obsegu lahko upoštevajo dejstvo, da s pridobivanjem znanja, ki omogoča izvajanje vedno bolj raznolikih sporazumevalnih dejavnosti, napredek pri učenju jezika poteka tako v horizontalni kot vertikalni smeri. Napredek ne pomeni zgolj premikanja vzdolž vertikalne lestvice. Nikakršnega logičnega razloga ni za to, da bi moral učenec opraviti vse nižje ravni na določeni podlestvici. Morda bolje napreduje v lateralni smeri (med sosednjima kategorijama) z razširitvijo svojih izvedbenih sposobnosti, ni pa povečal jezikovnega znanja znotraj iste kategorije. Nasprotno pa izraz »poglobljanje znanja« opozarja na to, da lahko učenec v nekem trenutku čuti potrebo, da pridobljenemu pragmatičnemu znanju doda »temelje« (spretnosti z nižjih ravni) na področju, na katerega je prvotno posegel lateralno.

Na koncu opozorimo, da nizov ravni in lestvic jezikovnega znanja ne gre interpretirati kot povsem linearne merilne pripomočke, kakršno je na primer ravnilo. Za nobeno obstoječo lestvico ali niz ravni ne moremo reči, da sta linearna na tak način. Če za primer vzamemo niz publikacij Sveta Evrope z vsebinskimi specifikacijami: čeprav je na lestvici ravni vmesna raven na pol poti do ravni sporazumevalnega praga, ta pa na pol poti do višje ravni, izkušnje z obstoječimi lestvicami kažejo, da mnogi učenci za to, da pridejo od vmesne ravni do ravni sporazumevalnega praga, potrebujejo več kot še enkrat toliko časa, kot so ga potrebovali, da so dosegli vmesno raven. V nadaljevanju bodo za prehod od ravni sporazumevalnega praga do višje ravni verjetno potrebovali več kot še enkrat toliko časa, kot so ga potrebovali do ravni sporazumevalnega praga, čeprav je na lestvici videti, kot da so razdalje med temi ravnmi enake. Vzrok leži v potrebnem širjenju razpona dejavnosti, spretnosti in jezika. To življenjsko dejstvo je v grafičnih predstavitvah pogosto ponazorjeno z nekakšnim sladolednim kornetom, tridimenzionalnim stožcem, ki se širi od spodaj navzgor. Pri uporabi katerekoli lestvice ravni za izračun »povprečnega časa učenja« za doseg konkretnih ciljev je potrebna skrajna previdnost.

2.3 Učenje in poučevanje jezikov

- 2.3.1** Tovrstne izjave o učnih ciljih ne povedo ničesar o procesih, s pomočjo katerih učenci postanejo sposobni delovati na zahtevane načine, niti o procesih, s pomočjo katerih razvijajo/gradijo zmožnosti, ki omogočajo ta dejanja. Ničesar ne povedo o tem, na kakšne načine učitelji olajšujejo procese usvajanja in učenja jezikov. Ker pa je ena izmed

ključnih funkcij Okvira spodbujati in omogočati vsem različnim partnerjem v poučevanju in učenju jezikov, da drug drugega kar najbolj transparentno obveščajo ne le o svojih namenih in ciljih, temveč tudi o uporabljenih metodah in dejansko doseženih rezultatih, je jasno, da se Okvir ne more omejevati na znanje, spretnosti in stališča, ki jih bodo učenci morali razviti, da bodo lahko delovali kot kompetentni uporabniki jezikov, temveč se mora ukvarjati tudi s procesi usvajanja in učenja jezikov ter z metodologijo poučevanja oz. didaktiko. To je vsebina šestega poglavja.

2.3.2 Še enkrat je treba jasno povedati, kakšna je vloga Okvira pri usvajanju, učenju in poučevanju jezikov. V skladu s temeljnimi načeli pluralistične demokracije Okvir poskuša biti ne le izčrpen, transparenten in koherenten, temveč tudi odprt, dinamičen in nedogmatičen. Zato se ne more postaviti na stran ene ali druge teorije v sodobnih razpravah o naravi usvajanja jezikov ter o odnosu med usvajanjem in učenjem jezikov. Prav tako vanj ne more biti vgrajen en sam konkreten pristop k poučevanju jezikov, vsi ostali pa bi bili izključeni. Njegova prava vloga je v tem, da spodbuja vse, ki sodelujejo kot partnerji v učenju/poučevanju jezikov, da kar najbolj jasno in transparentno izrazijo lastne teoretične temelje in praktične postopke. Da bi lahko izpolnil to vlogo, predstavlja parametre, kategorije, merila in lestvice, iz katerih lahko uporabniki črpajo in ki jih bodo morda spodbudili, da bodo začeli razmišljati o širših možnostih kot prej ali o veljavnosti predpostavk tradicije, v okviru katere delajo. To ne pomeni, da so te predpostavke napačne, temveč da bi vsem, ki so odgovorni za načrtovanje, koristilo, če bi ponovno pretehtali teorijo in prakso in pri tem upoštevali tudi odločitve drugih praktikov v lastni, zlasti pa v drugih evropskih državah.

Odprt, »nevtralen« referenčni okvir seveda ne pomeni, da ne temelji na nikakršni izoblikovani politiki. Ko Svet Evrope ponuja tak okvir, nikakor ne odstopa od načel, predstavljenih v našem prvem poglavju in v Priporočilih R (82) 18 in R (98) 6, ki ju je Odbor ministrov naslovil na vlade držav članic.

2.3.3 Peto in šesto poglavje se ukvarjata predvsem z dejanji in zmožnostmi, ki jih mora obvladati uporabnik/učenec katerega koli jezika, da se lahko sporazumeva z drugimi uporabniki tistega jezika. Velik del šestega poglavja govori o načinih, kako lahko razvijamo potrebne sposobnosti in kako lahko ta postopek olajšamo. V sedmem poglavju podrobneje spregovorimo o tem, kakšna je vloga opravič pri rabi in učenju jezikov. Vendar pa je treba šele raziskati, kakšne vse so lahko posledice uvedbe raznojezičnega in raznokulturnega pristopa. Zato je del šestega poglavja posvečen tudi naravi in razvoju raznojezične zmožnosti. S posledicami takšnega pristopa za diverzifikacijo jezikovnega učenja in izobraževalnih politik se nato podrobneje ukvarjamo v osmem poglavju.

2.4 Ocenjevanje jezikovnega znanja

SEJO je »Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje in ocenjevanje«. Doslej smo govorili predvsem o naravi jezikovne rabe in uporabnikov jezika ter posledicah za učenje in poučevanje.

V zadnjem, devetem poglavju, pa je pozornost osredinjena na funkcije Okvira glede ocenjevanja jezikovnega znanja. Opisani so trije glavni načini možne uporabe Okvira, in sicer:

1. za podrobnejšo opredelitev vsebine testov in izpitov;
2. za navajanje meril, kdaj je dosežen nek učni cilj, tako z ocenjevanjem konkretnega govornega nastopa ali pisnega izdelka kot s stalnim učiteljevim in vrstniškim ocenjevanjem ali samoocenjevanjem;
3. za opisovanje ravni doseženega znanja po obstoječih testih in izpitih, kar omogoča primerjave med različnimi sistemi kvalifikacij.

V nadaljevanju so podrobneje opisane izbire, med katerimi morajo izbirati izvajalci ocenjevalnih postopkov.

Izbire so predstavljene v dvojicah alternativnih enot. Pri vsakem zgledu so uporabljena poimenovanja jasno opredeljena, dodane pa so tudi njihove relativne prednosti in slabosti s stališča namena ocenjevanja v danem izobraževalnem kontekstu. Navedene so tudi posledice uporabe ene ali druge od alternativnih možnosti.

Poglavje govori tudi o vprašanjih izvedljivosti ocenjevanja. Pristop temelji na opažanju, da praktična shema ocenjevanja ne sme biti pretirano podrobna. Lastni presoji izvajalcev mora biti prepuščeno, koliko podrobnosti bodo vključili, na primer v objavljenem vsebinskem načrtu izpitov, v povezavi z zelo podrobnimi odločitvami, ki so potrebne pri pripravi konkretne izpitne pole ali vzpostavitvi banke izpitnega gradiva. Ocenjevalci, zlasti pri ustnih izpitih, delajo pod precejšnjim časovnim pritiskom in lahko upoštevajo le strogo omejeno število meril. Učenci, ki želijo sami oceniti svoje jezikovno znanje, na primer kot vodilo, česa naj se lotijo v naslednjem koraku, imajo več časa, vendar morajo biti selektivni glede sestavin splošne sporazumevalne zmožnosti, ki so relevantne zanje. To ponazarja splošnejše načelo, po katerem mora biti Okvir izčrpen, vsi njegovi uporabniki pa morajo izbirati. Izbirnost lahko zahteva uporabo preproste klasifikacijske sheme, v kateri se nekatere kategorije iz splošne sheme združujejo, kot smo videli tudi pri »sporazumevalnih dejavnostih«. Po drugi strani pa je zaradi uporabnikovih namer včasih treba razširiti nekatere kategorije in njihove realizacije na posebej relevantnih področjih. Razprava o teh vprašanjih je opremljena s shemami, ki jih vrsta izpitnih ustanov uporablja kot merila za ocenjevanje znanja.

Marsikateremu uporabniku bo deveto poglavje omogočilo boljše razumevanje in bolj kritičen pogled na vsebine javnih izpitov in tudi povečalo njegova pričakovanja, katere informacije morajo izpitne ustanove pripraviti glede ciljev, vsebine, meril in postopkov za izpite na državni in mednarodni ravni (na primer združenji ALTE, ICC). Izobraževalcem učiteljev bodo v pomoč pri ozaveščanju bodočih učiteljev ali učiteljev pripravnikov o vprašanjih preverjanja znanja. Učitelji prevzemajo vedno večjo odgovornost za ocenjevanje znanja svojih učencev na vseh ravneh, in to tako za formativno ocenjevanje (kot del učnega procesa) kot za sumativno (kot za oceno splošnega znanja jezika). Tudi od učencev se pričakuje vedno več samoocenjevanja, bodisi zato, da lahko načrtujejo svoje učenje ali da pripravijo poročilo o svoji sposobnosti sporazumevanja v jezikih, ki se jih niso učili v formalnih programih, kar pa oboje prispeva k njihovemu raznojezičnemu razvoju.

V teku so razprave o uvedbi *Evropskega jezikovnega listovnika* z mednarodno veljavnostjo. Listovnik bi omogočal, da učenci dokumentirajo svoje napredovanje na poti do raznojezične zmožnosti. V njem bi zapisovali učne izkušnje vseh vrst za čim več jezikov, ki bi sicer večinoma ostale nedokazane in nepriznane. Listovnik naj bi spodbudil

učence, da z zapisi vanj redno spremljajo in beležijo lastne ocene znanja za vsak jezik. Za kredibilnost tega dokumenta bo zelo pomembno, da bodo vpisi odgovorni in transparentni. Pri tem bo SEJO še posebej dragocen.

Za strokovnjake, ki se poklicno ukvarjajo z razvijanjem izpitnih gradiv in postopkov ter z izvajanjem javnih izpitov, bo deveto poglavje morda koristno predvsem v povezavi z bolj specializiranim *Vodnikom za izvajalce izpitov* (ang. *Guide for Examiners*, dokument CC-Lang(96)10 rev). Ta vodnik, ki podrobno predstavlja pripravo in vrednotenje izpitov, je komplementarno besedilo k devetemu poglavju. V njem boste našli tudi predloge za nadaljnje branje, dodatek o analizi izpitnih vprašanj in pojmovnik.

3

Skupne referenčne ravni

3.1 Merila za opisnike skupnih referenčnih ravni

Eden izmed ciljev Okvira je tudi pomagati partnerjem pri opisovanju ravni znanja, zatevanega v obstoječih standardih, testih in izpitih, da bi tako olajšali primerjave med različnimi sistemi kvalifikacij. V ta namen smo izdelali *opisno shemo* in *skupne referenčne ravni*. Oboje skupaj predstavlja pojmovno mrežo, s pomočjo katere lahko uporabniki opišejo svoje sisteme. V idealnem primeru naj bi lestvica referenčnih ravni v skupnem okviru izpolnjevala naslednja štiri merila. Dve merili se nanašata na problematiko opisovanja, dve pa na merjenje.

Problematika opisovanja

- Lestvica skupnega okvira mora biti *neodvisna od konteksta*, da jo lahko uporabljamo za podatke, ki izvirajo iz različnih specifičnih kontekstov in jih je mogoče posplošiti. Torej skupne lestvice ne smemo pripraviti na primer specifično za šolski kontekst in je potem uporabljati pri odraslih; in nasprotno. Istočasno pa morajo biti opisniki v lestvici skupnega okvira *kontekstno relevantni* – torej taki, da jih je mogoče povezati z vsakim relevantnim kontekstom in jih prevesti vanj – ter primerni za funkcijo, v kateri se uporabljajo v tem kontekstu. To pomeni, da mora biti mogoče povezati kategorije, uporabljene za opisovanje, kaj učenci lahko naredijo v različnih kontekstih uporabe, s ciljnim konteksti uporabe različnih skupin učencev znotraj celotne ciljne populacije.
- Prav tako mora opis *temeljiti na teorijah* jezikovne zmožnosti. To je težko doseči, saj obstoječe teorije in raziskave niso ustrezne za temelje takega opisa. Toda kategorizacija in opis morata temeljiti na teoriji. Opis pa mora ob tem, da se navezuje na teorijo, ostati *prijazen do uporabnika* – dostopen praktikom. Spodbujati jih mora, da še več razmišljajo o tem, kaj zmožnost pomeni v njihovem kontekstu.

Problematika merjenja

- Točke na lestvici, na katere so umeščene konkretne dejavnosti in zmožnosti v skupnem okviru, morajo biti *objektivno določene* v tem smislu, da temeljijo na neki teoriji merjenja. To je potrebno zato, da ne bi s prevzemom neutemeljenih konvencij in »približnih pravil« različnih avtorjev, skupin praktikov ali drugih obstoječih lestvic v sistem vgradili kakšne napake.
- *Število ravni*, ki jih uporabimo, mora biti primerno za to, da pokaže napredovanje na različnih področjih, vendar pa v nobenem konkretnem kontekstu ne sme presegati števila ravni, med katerimi lahko ljudje dokaj dosledno razlikujejo. To pomeni, da za različne razsežnosti uporabimo lestvice z različno velikimi razmaki ali pa dvonivojski pristop z razlikovanjem med širšimi (splošnimi, konvencionalnimi) in ožjimi (lokalnimi, pedagoškimi) ravnmi.

Ta merila je sicer težko izpolniti, vendar so koristna kot orientacijska točka. Tudi izpolniti jih je mogoče, in sicer z dopolnjevanjem intuitivnih, kvalitativnih in kvantitativnih metod. To je v nasprotju s povsem intuitivnimi pristopi, ki se običajno uporabljajo pri pripravljanju lestvic jezikovnega znanja. Intuitivno delo skupine strokovnjakov se lahko dobro obnese pri oblikovanju sistemov za posamezne kontekste, pri razvijanju lestvice za splošni okvir pa se hitro pokažejo omejitve. Največja slabost pri zanašanju na intuicijo je v tem, da je umestitev določene ubeseditve na določeno raven subjektivna. Drugič, mogoče je tudi, da bodo obstajale utemeljene razlike med pogledi uporabnikov z različnih področij zaradi različnih potreb njihovih uporabnikov. Veljavnost lestvice je, podobno kot veljavnost testa, povezana s konteksti, v katerih se je izkazala kot uporabna. Validacija, ki zahteva kvantitativno analizo, je proces, ki teče ves čas in se teoretično nikoli ne konča. Pri pripravi skupnih referenčnih ravni in ponazoritvenih opisnikov je bila uporabljena precej stroga metodologija, kombinacija intuitivnih, kvalitativnih in kvantitativnih metod. Najprej smo analizirali vsebino obstoječih lestvic glede na kategorije opisa, uporabljene v Okviru. Nato smo v intuitivni fazi dela to gradivo uredili, izdelali nove opisnike in vse skupaj ponudili v razpravo strokovnjakom. V naslednjem koraku smo z različnimi kvalitativnimi metodami preverili, kako učitelji sprejemajo izbrane opisne kategorije in ali opisniki res opisujejo tiste kategorije, ki bi jih morali. Na koncu smo najboljše opisnike v nizu s pomočjo kvantitativnih metod prevedli v lestvice. Točnost lestvic smo v kasnejšem postopku preverili v ponovitvenih raziskavah.

Tehnična vprašanja, povezana z razvijanjem in lestvičenjem opisov jezikovnega znanja, so podrobneje obdelana v prilogah. Priloga A je uvod v razumevanje lestvic in lestvičenja, predstavljene pa so tudi metodologije, ki jih je mogoče uporabiti pri tem. Priloga B je kratek pregled projekta Švicarskega nacionalnega znanstvenoraziskovalnega sveta, v okviru katerega je nastal sistem skupnih referenčnih ravni in njihovih ponazoritvenih opisnikov za različne izobraževalne sektorje. V prilogah C in D pa sta predstavljena dva sorodna evropska projekta, pri katerih uporabljajo podobno metodologijo za razvijanje in validacijo takih opisnikov za izobraževanje mladih odraslih oseb. V prilogi C je opisan projekt DIALANG. Kot del obširnejšega ocenjevalnega inštrumenta je DIALANG razširil opisnike SEJO in jih prilagodil za samoocenjevanje. V prilogi D je opisan projekt »Can Do« oz. »Zna« združenja ALTE. V okviru tega projekta so razvili in validirali obsežen niz opisnikov, ki jih je mogoče navezati tudi na SEJO. Ti opisniki dopolnjujejo opisnike v Okviru, saj so tudi urejeni glede na področja uporabe, ki so relevantna za odrasle.

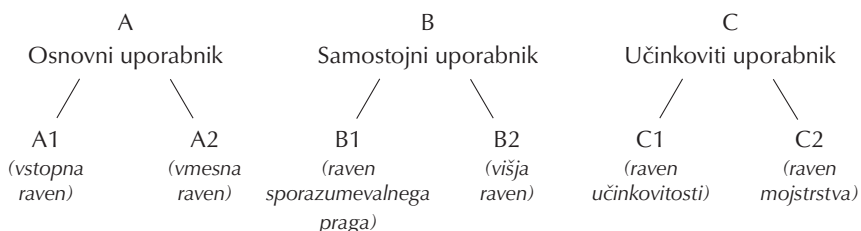
Projekti, opisani v dodatkih, imajo veliko skupnega tako glede skupnih referenčnih ravni kot glede pojmov, zajetih v lestvicah različnih ravni v ponazoritvenih opisnikih. To pomeni, da že dobivamo vse več dokazov za to, da je merila, navedena na začetku tega poglavja, mogoče vsaj delno izpolniti.

3.2 Skupne referenčne ravni

Zdi se, da v praksi obstaja široko, čeprav ne vsesplošno soglasje o številu in naravi ravni, primernih za organizacijo jezikovnega učenja in javno priznavanje doseženega znanja. Zdi se, da splošni okvir s šestimi širokimi ravnmi ustrezno pokriva učni prostor, relevanten za potrebe evropskih učencev.

- **Vstopna raven** (ang. *Breakthrough*) ustreza ravni, ki jo je Wilkins v svojem predlogu iz leta 1978 imenoval »*formulaično znanje*« (ang. *Formulaic proficiency*), Trim v isti publikaciji³ pa »*uvodna raven*« (ang. *Introductory*).⁴
- **Vmesna raven** (ang. *Waystage*) ustreza specifikaciji vsebine, ki jo je predlagal Svet Evrope.⁵
- **Raven sporazumevalnega praga** (ang. *Threshold Level*) ustreza specifikaciji vsebine, ki jo je predlagal Svet Evrope.
- **Višja raven** (ang. *Vantage*) ustreza tretji specifikaciji vsebine, ki jo je predlagal Svet Evrope. To je raven, ki jo je Wilkins imenoval »*omejeno operativno znanje*« (ang. *Limited Operational Proficiency*), Trim pa »*ustrezno odzivanje na običajne situacije*« (ang. *adequate response to situations normally encountered*).
- **Raven učinkovitosti** (ang. *Effective Operational Proficiency*) ustreza »*učinkovitemu znanju*« (ang. *Effective Proficiency*) pri Trimu in »*ustreznemu operativnemu znanju*« (ang. *Adequate Operational Proficiency*) pri Wilkinsu. Predstavlja visoko raven jezikovnih zmožnosti, primerno za kompleksnejša delovna in študijska opravila.
- **Raven mojstrstva** (ang. *Mastery*; Trim: »*izčrpno mojstrstvo*«, ang. *Comprehensive mastery*; Wilkins: »*izčrpno operativno znanje*«, ang. *Comprehensive Operational Proficiency*) je enakovredna najvišjim izpitnim ciljem v shemi združenja ALTE. Mogoče bi jo bilo razširiti z razvitejšo medkulturno zmožnostjo, ki presega to raven in ki jo dosegajo številne osebe, ki se poklicno ukvarjajo z jezikom.

Če si ogledamo teh šest ravni, hitro vidimo, da so pravzaprav nižja in višja različica tradicionalnega razlikovanja med nižjo, srednjo in višjo ravno. Poleg tega so angleška poimenovanja za specifikacije Sveta Evrope (na primer *Waystage*, *Vantage*) taka, da jih je marsikdaj težko prevesti. Zato smo v shemi uporabili načelo »nadbесedilnega« razvejanja in jo v prvem koraku razdelili na tri široke ravni, A, B in C.



3.3 Predstavitev skupnih referenčnih ravni

Vzpostavitev niza skupnih referenčnih točk nikakor ne omejuje različnih pedagoških kultur pri tem, kako bodo organizirale ali opisale svoj sistem ravni in modulov. Pričakujemo lahko tudi, da se bo natančna formulacija tega niza referenčnih točk, ubeseditev opisnikov, v prihodnosti razvijala, ko se bodo vanjo vgrajevale izkušnje držav članic in ustanov s sorodnih strokovnih področij.

3 Trim, J. L. M. *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*. Council of Europe.

4 Op. prev.: V slovenščini za to raven obstaja tudi poimenovanje preživetvena raven (gl. Pirih Svetina idr. 2004).

5 Op. prev.: To raven je Svet Evrope predstavil v publikaciji z naslovom *Vmesna postaja* (ang. *Waystage*).

Zaželeno je tudi, da bi bile skupne referenčne točke predstavljene različno, ko gre za različne namene. Pri nekaterih namenih je primerno, da se opis vsake izmed predlaganih skupnih referenčnih ravni združi v en sam celovit odstavek, kot na primer v preglednici 1. Taka preprosta »globalna« predstavitev bo olajšala predstavitev sistema uporabnikom nestrokovnjakom, pa tudi učiteljem in avtorjem kurikulumov bo ponudila orientacijske točke.

Preglednica 1: Skupne referenčne ravni: globalna lestvica

Učinkoviti uporabnik	C2	Z lahkoto razume tako rekoč vse, kar sliši ali prebere. Zna povzemati informacije iz različnih govornih in pisnih virov in pri tem povezati argumente in pripovedi v koherentno obliko. Izraža se spontano, zelo tekoče, natančno in tudi v kompleksnih situacijah ločuje med drobnimi pomenskimi odtenki.
	C1	Razume širok razpon zahtevnejših, daljših besedil in prepozna implicitne pomeni. Izraža se tekoče in spontano, ne da bi očitno iskal ustrezne izraze. Jezik uporablja prožno in učinkovito, tako za družabne kot za akademske in poklicne namene. Tvoriti zna jasna, dobro organizirana in poglobljena besedila o kompleksnih temah. Pri tem nadzorovano uporablja organizacijske vzorce, povezovalce (konektorje) in kohezivna sredstva.
Samostojni uporabnik	B2	Razume glavne ideje v kompleksnem besedilu tako o konkretnih kot abstraktnih temah, vključno z razpravami s svojega strokovnega področja. V medosebnih stikih govori dovolj tekoče in spontano, da njegova komunikacija z domačimi govorniki ni naporna ne zanj in ne za sogovorca. Tvoriti zna jasno, poglobljeno besedilo iz širokega razpona tem in razložiti stališče o nekem aktualnem vprašanju, tako da pojasni prednosti in pomanjkljivosti različnih možnosti.
	B1	Pri razločnem govorjenju v standardnem jeziku razume glavne točke, kadar gre za znane reči, s katerimi se redno srečuje na delu, v šoli, prostem času itn. Znajde se v večini situacij, ki se pogosto pojavljajo na potovanju po deželi, kjer se ta jezik govori. Tvoriti zna preprosta povezana besedila o temah, ki so mu znane ali ga zanimajo. Opisati zna izkušnje in dogodke, sanje, upanja in ambicije ter na kratko utemeljiti in pojasniti svoja mnenja in načrte.
Osnovni uporabnik	A2	Razume stavke in pogoste izraze, ki se nanašajo na najbolj temeljna področja (na primer najosnovnejši osebni in družinski podatki, nakupovanje, krajevna geografija, zaposlitev). Sposoben se je sporazumevati v preprostih in rutinskih opravilih, ki zahtevajo preprosto in neposredno izmenjavo informacij o znanih in rutinskih zadevah. S preprostimi besedami zna povedati nekaj o sebi in svojem neposrednem okolju ter zadovoljiti svoje trenutne potrebe.
	A1	Razume in uporablja pogoste vsakodnevne izraze in zelo osnovne besedne zveze, namenjene za zadovoljevanje konkretnih potreb. Predstaviti zna sebe in druge ter spraševati in odgovarjati na osebna vprašanja, na primer o tem, kje živi, o osebah, ki jih pozna, in o stvareh, ki jih ima. Obvlada preprosto interakcijo, če sogovorec govori počasi in razločno ter je pripravljen pomagati.

Za boljšo orientacijo učencev, učiteljev in drugih uporabnikov v izobraževalnih sistemih s konkretnimi praktičnimi cilji pa je verjetno potreben nekoliko podrobnejši pregled. Tak pregled nam omogoča mreža, v kateri so predstavljene glavne kategorije jezikovne rabe na vsaki izmed šestih ravni. Zgled v preglednici 2 (na naslednjih dveh straneh) je osnutek pripomočka za samoocenjevanje na vseh šestih ravneh. Shema naj bi učencem pomagala ustvariti sliko njihovih glavnih jezikovnih spretnosti in se odločiti, na kateri ravni bodo s podrobnejšimi opisniki ocenili raven svojega znanja.

Za druge namene se bo morda koristneje osredotočiti na določen spekter ravni in na določen niz kategorij. Ob omejenem razponu ravni in kategorij na tiste, ki so relevantne za konkreten namen, bo mogoče dodati več podrobnosti: ožje ravni in kategorije. Take podrobnosti bi omogočale, da se splošne značilnosti nizov modulov med sabo primerjajo in umeščajo glede na Okvir.

Velja pa tudi nasprotno. Namesto da osebo ovrednotimo po kategorijah sporazumevalnih dejavnosti, lahko tudi njeno jezikovno vedênje opišemo na osnovi vidikov sporazumevalne jezikovne zmožnosti, o katerih lahko sklepamo iz konkretnega vedênja. Shema v preglednici 3 je bila izdelana za ocenjevanje govornega vedênja. V njej je poudarek na različnih kvalitativnih vidikih jezikovne rabe.

3.4 Ponazoritveni opisniki

Tri preglednice, s katerimi uvajamo skupne referenčne ravni (preglednice 1, 2 in 3), so povzete iz banke »ponazoritvenih opisnikov«, ki jih je za SEJO razvila in validirala skupina švicarskih strokovnjakov v projektu, opisanem v prilogi B. Ti opisi so bili matematično lestvičeni na posamezne ravni na osnovi analize, kako so jih ocenjevalci uporabili pri ocenjevanju znanja velikega števila učencev.

Za lažjo uporabo so lestvice opisnikov pripravljene tako, da tečejo vzporedno z relevantnimi kategorijami opisne sheme v četrtem in petem poglavju. Opisniki pokrivajo naslednje tri metakategorije v opisni shemi.

Sporazumevalne dejavnosti

Opisniki tipa »zna« so na voljo za sprejemanje, interakcijo in tvorjenje. Opisniki niso predvideni za prav vse podkategorije na vsaki ravni, saj nekaterih dejavnosti učenec ne more izvajati, dokler ne doseže določene ravni znanja, spet druge pa niso več cilj učnih dejavnosti na višjih ravneh.

Strategije

Opisniki tipa »zna« so na voljo za nekatere izmed strategij, ki se uporabljajo pri izvajanju sporazumevalnih dejavnosti. Strategije pojmuje kot nekakšno vez med učenčevimi razpoložljivimi viri (zmožnostmi) in tistim, kar z njimi lahko naredi (sporazumevalne dejavnosti). V delih četrtega poglavja, ki govorijo o interakcijskih in tvorbnih strategijah, so opisana načela a) načrtovanja dejanja, b) usklajevanja razpoložljivih virov in kompenziranja primanjkljajev med izvedbo ter c) nadzorovanja rezultatov in popravljanja, kadar je to potrebno.

Preglednica 2: Skupne referenčne ravni: shema za samoocenjevanje⁶

		A1	A2	B1
RAZUMEVANJE	Slušno razumevanje	Pri počasnem in razločnem govorjenju razumem posamezne pogosto rabljene besede in najosnovnejše besedne zveze, ki se nanašajo name, na mojo družino in neposredno življenjsko okolje.	Razumem besedne zveze in pogosto besedišče, ki se nanašajo na najbolj temeljne stvari (na primer najosnovnejši osebni in družinski podatki, nakupovanje, neposredno življenjsko okolje, zaposlitev). Lahko ujamem glavno misel kratkih, jasno oblikovanih sporočil in obvestil.	Pri razločnem govorjenju v standardnem jeziku razumem glavne točke, kadar gre za znane stvari, s katerimi se redno srečujem na delu, v šoli, prostem času itn. Če je govorjenje razmeroma počasno in razločno, razumem tudi glavne misli mnogih radijskih in televizijskih oddaj, ki se ukvarjajo s sodobnimi problemi in temami, ki me osebno ali poklicno zanimajo.
	Bralno razumevanje	Razumem posamezna pogosto rabljena poimenovanja, besede in preproste stavke, na primer v obvestilih, na plakatih in v katalogih.	Lahko berem zelo kratka, preprosta, vsakdanja besedila, kot so oglasi, prospekti, jedilniki in urniki. V njih znam poiskati natančno določen, predvidljiv podatek. Razumem kratka in preprosta osebna pisma.	Razumem besedila, katerih jezik je pretežno vsakdanji ali povezan z mojim delom. Razumem opise dogodkov, občutij in želja v osebnih pismih.
GOVORJENJE	Govorno sporazumevanje	Lahko se preprosto sporazumem, če je sogovornik pripravljen svoje izjave ponoviti počasneje ali jih pojasniti in če mi je pripravljen pomagati pri izražanju misli. Znam postavljati vprašanja, ki se nanašajo na trenutne potrebe ali splošne teme, in odgovarjati nanje.	Lahko se sporazumem v preprostih situacijah, kadar gre za neposredno izmenjavo informacij o splošnih vsakodnevnihih stvareh. Znajdem se v krajših družabnih pogovorih, čeprav po navadi ne razumem dovolj, da bi se lahko samostojno pogovarjal.	Znajdem se v večini situacij, ki se pogosto pojavljajo na potovanju po območju, kjer se ta jezik govori. Lahko se tudi nepripravljen vključim v pogovor, povezan s splošnimi temami, temami, ki me osebno zanimajo, ali takimi, ki zadevajo vsakdanje življenje (na primer družino, hobije, delo, potovanja in aktualne dogodke).
	Govorno sporočanje	Uporabljati znam preproste besedne zveze in stavke, s katerimi lahko opišem, kje živim, in ljudi, ki jih poznam.	Uporabiti znam vrsto besednih zvez in stavkov, s katerimi lahko na preprost način opišem svojo družino in druge ljudi, življenjske razmere ali svojo izobraževalno pot, predstavim svojo trenutno ali prejšnjo zaposlitev.	Povezovati znam preproste stavke, s katerimi lahko opišem svoje izkušnje in dogodke, sanje, želje in ambicije. Na kratko znam razložiti svoje poglede in načrte. Lahko pripovedujem zgodbo ali obnovim vsebino knjige oziroma filma in opišem svoje odzive.
PISANJE	Pisno sporočanje	Pisati znam kratka, preprosta sporočila na razglednice, na primer s počitniškimi pozdravi. Izpolnjevati znam obrazce, ki zahtevajo osebne podatke, na primer vnesti ime, državljanstvo in naslov na hotelski obrazec.	Sestavljati znam kratka, preprosta obvestila in sporočila, ki se nanašajo na trenutne potrebe. Pisati znam zelo preprosta osebna pisma, na primer se komu za kaj zahvaliti.	Pisati znam preprosta, sklenjena besedila v zvezi s splošnimi temami ali temami s področja osebnega zanimanja. Pisati znam osebna pisma in v njih opisati izkušnje in vtise.

6 Op. prev.: Za slovenski prevod listovnika gl. tudi Puklavec idr. 2006 ter Skela in Holc 2006.

B2	C1	C2
Razumem daljše govorjenje in predavanja in lahko sledim celo bolj zahtevnim pogovorom, pod pogojem, da je tema dovolj splošna. Razumem večino televizijskih poročil in oddaj o aktualnih zadevah. Razumem večino filmov v standardnem jeziku.	Razumem daljše govorjenje, četudi ni natančno razčlenjeno in razmerja niso izražena jasno, temveč so samo nakazana. Brez posebnega napora razumem televizijske oddaje in filme.	Nimam težav pri razumevanju jezika, govorjenega v živo ali posredovanega preko medijev, četudi je tempo govorjenja hiter. Potrebujem zgolj nekaj časa, da se privadam na način govora.
Berem in razumem članke in poročila, v katerih pisci zastopajo določena stališča ali poglede. Razumem sodobno književno prozo.	Razumem dolga zahtevna besedila z veliko podatki, pa tudi književna besedila, ter zaznavam slogovno različnost. Razumem strokovne članke in daljša tehnična navodila, četudi se ne nanašajo na moje strokovno področje.	Z lahkoto berem vse vrste zapisanih besedil, tudi ko gre za abstraktna, po jeziku in zgradbi zahtevna besedila, na primer priročnike, strokovne članke in književna dela.
Lahko se izražam precej tekoče in spontano, tako da se brez večjih težav sporazumevam z domačimi govorcji. Lahko se vključim v razprave o splošnih temah in z utemeljitvami zagovarjam svoje stališče.	Lahko se izražam tekoče in naravno, ne da bi pri tem preveč očitno iskal primerne izraze. Jezik znam uporabljati učinkovito in prilagodljivo tako v družabne kot poklicne ali učne namene. Znam natančno izražati svoje misli in poglede ter svoj govorni prispevek spretno povezovati s prispevki drugih.	Z lahkoto sodelujem v vsakem pogovoru in razpravi. Dobro poznam pogovorni jezik in stalne besedne zveze. Govorim tekoče in znam natančno izraziti tudi drobne pomenske odtenke. Če pri sporazumevanju naletim na kakšno težavo, jo znam spretno zaobiti in preoblikovati težavno mesto tako, da sogovorniki tega skorajda ne opazijo.
Jasno in natančno znam opisati mnogo stvari s področij, ki me zanimajo. Razložiti znam svoj pogled na določen problem in podati prednosti in pomanjkljivosti različnih možnosti.	Jasno in podrobno znam opisati kompleksne vsebine, pri tem znam smiselno povezati tematske točke, razviti in poudariti posamezne vidike in napraviti ustrezen zaključek.	Jasno in tekoče znam opisovati ali utemeljevati na način, ki ustreza kontekstu. Svojo predstavitev znam učinkovito in logično oblikovati, tako da poslušalec glavne poudarke lahko opazi in si jih zapomni.
Pisati znam jasna in natančna besedila v zvezi s številnimi temami in vprašanji, ki me zanimajo. Pisati znam eseje ali poročila, v katerih moram podati informacije ali zagovarjati oziroma zavračati določena stališča. Pisati znam pisma, v katerih moram poudariti pomen določenih dogodkov in izkušenj.	Tvoriti znam jasna, dobro oblikovana besedila in obširneje izraziti svoja stališča. V pismih, esejih ali poročilih znam natančno razložiti zahtevne vsebine in pri tem primerno poudariti tista dejstva, ki se mi zdijo najpomembnejša. Izbrati znam slog pisanja, primeren bralcu, ki mu je besedilo namenjeno.	Tvoriti znam jasna, tekoča, slogovno primerna besedila. Sestaviti znam zahtevna pisma, poročila in članke v zvezi z zahtevnimi vsebinami, ki morajo imeti logično zgradbo in bralca voditi tako, da dojame pomembne točke. Pisati znam povzetke in kritike strokovnih in književnih del.

Preglednica 3: Skupne referenčne ravni: kvalitativni vidiki govorne rabe jezika

	OBSEG	PRAVILNOST	TEKOČNOST
C2	Zelo je prožen pri preoblikovanju misli v različne jezikovne oblike, da natančno izrazi drobne pomenske odtenke, poudarke ali razlike in da se izogne dvoumnosti. Dobro obvlada stalne besedne zveze in pogovorne izraze.	Dosledno nadzoruje slovnično ustreznost kompleksne rabe jezika, tudi takrat, ko njegovo pozornost zaposlujejo druge stvari (na primer načrtovanje nadaljevanja, nadzorovanje odzivanja drugih oseb).	Izraža se spontano, obširno, naravno in tekoče. Možnim težavam se izogiba ali jih obide tako spretno, da sogovorec tega skoraj ne opazi.
C1	Ima širok razpon jezika, kar mu omogoča, da izbira ubeseditve, s katerimi se jasno izraža v ustreznem slogu o širokem razponu splošnih, akademskih, poklicnih ali prostočasnih tem, ne da bi se moral omejevati pri tem, kar želi povedati.	Dosledno vzdržuje visoko stopnjo slovnične pravilnosti. Napake so redke in težko opazne. Če že naredi napako, jo največkrat tudi popravi.	Izraža se tekoče in spontano, skoraj brez navora. Sicer naravno, tekoče govorjenje se zatika samo pri pojmovno zahtevnih vsebinah.
B2+			
B2	Obseg njegovega jezika zadošča, da oblikuje jasne opise, izraža stališča do večine splošnih tem brez veliko opaznega iskanja besed in z uporabo nekaterih kompleksnih stavčnih struktur.	Slovnico obvlada precej dobro. Ne dela napak, ki bi povzročile nesporazume, in jih večino lahko sam popravi.	Dlje časa lahko govori v precej enakomernem tempu, lahko pa okleva, ko išče ustrezne vzorce in izraze. V njegovem govoru je malo opaznih dolgih premorov.
B1+			
B1	Jezik obvlada toliko, da se sporazume. Obseg besedišča zadošča, da z nekaj oklevanja in posrednega opisovanja oblikuje sporočila o temah, kot so družina, hobiji in interesi, delo, potovanje in aktualni dogodki.	Razmeroma pravilno uporablja določen nabor pogosto rabljenih izrazov in vzorcev, povezanih z bolj predvidljivimi situacijami.	Sporazumeva se lahko razumljivo, vendar so zelo opazni premori, ko načrtuje slovnične in besedne izbire in ko se zelo očitno popravlja, zlasti pri daljšem prostem govorjenju.
A2+			
A2	Uporablja preproste stavčne strukture z naučenimi frazami, skupinami nekaj besed in vzorci, da se sporazume o omejeni vsebini v preprostih vsakodnevnih situacijah.	Nekatere preproste strukture uporablja pravilno, vendar še vedno sistematično dela osnovne napake.	Razumljivo se lahko izraža z zelo kratkimi izjavami, v katerih pa so zelo očitni premori, napačni začetki in preoblikovanja.
A1	Obvlada zgolj osnovni nabor besed in preprostih fraz, povezanih z osebnimi podatki in določenimi konkretnimi situacijami.	Zgolj omejeno obvladuje nekaj preprostih slovničnih struktur in stavčnih vzorcev, ki si jih je zapomnil.	Obvlada zelo kratke, nepovezane, predvsem vnaprej naučene izjave, z veliko premori, ko išče izraze, poskuša izgovoriti manj znane besede ali odpraviti nesporazume.

INTERAKCIJA	KOHERENTNOST
Interakcijo obvladuje spretno in z lahkoto. Zaznava in brez vidnih težav uporablja nejezikovne in intonacijske sporočilne signale. V pogovor se vključuje z ustreznim prevzemanjem vloge govorca, navezovanjem svojega govornega prispevka na prispevke drugih, aluzijami itn.	Tvori koherenten in koheziven diskurz. V polnem obsegu in ustrezno uporablja različne načine organizacije diskurza, širok nabor različnih povezovalcev in druga kohezivna sredstva.
Svoje prispevke v pogovoru zna uvesti z ustrežno frazo iz naučenega nabora diskurzni funkcij, da si zagotovi vlogo govorca ali jo obdrži in da svoje prispevke spretno naveže na prispevke drugih govorcev.	Izraža se jasno, tekoče, dobro strukturirano. Nadzorovano uporablja različne načine organizacije diskurza, povezovalce in kohezivna sredstva.
Zna začeti pogovor, prevzeti vlogo govorca, ko je to primerno, in zaključiti pogovor, ko se mu zdi potrebno, vendar pa tega ne izvede vedno najbolj spretno. Pomaga, da pogovor teče po znanem postopku, tako da potrjuje razumevanje, vabi sogovorce k sodelovanju itn.	Izjave povezuje v jasen, koherenten diskurz s pomočjo omejenega števila kohezivnih sredstev, vendar pri daljšem govorjenju včasih še vedno dela nepovezane preskoke.
Zna začeti, vzdrževati in zaključiti preprost pogovor o vsakodnevnih temah ali temah, ki ga zanimajo. Lahko ponovi del tistega, kar je rekel sogovorec, in tako potrdi, da se razumeta.	Niz preprostih ločenih krajših prvin zna združiti v povezano linearno zaporedje.
Odgovoriti zna na vprašanja in se odzvati na preproste trditve. Zna pokazati, ali sledi sogovorčevim besedam, vendar redko razume dovolj, da bi pogovor usmerjal po svoji volji.	Skupine besed zna povezati s preprostimi povezovalci, kot so »in«, »ampak« in »ker«.
Zna vprašati in odgovoriti na vprašanja o sebi. Preprosto se sporazumeva, vendar sporazumevanje v celoti temelji na ponavljanju, preoblikovanju znanega in popravljanju.	Besede ali skupine besed zna povezati z zelo osnovnimi linearnimi povezovalci, kot sta »in« ali »potem«.

Sporazumevalne jezikovne zmožnosti

Na voljo so lestvičeni opisniki za vidike jezikovne in pragmatične zmožnosti in za sociolingvistično zmožnost. Zdi se, da nekaterih vidikov zmožnosti ni mogoče zajeti v definicije na vseh ravneh; upoštevali smo samo tiste vidike, ki so se pokazali za smiselne.

Zaradi preglednosti morajo opisniki ostati holistični. Podrobni sezname mikrofunkcij, slovničnih oblik in besedišča so predstavljeni pri jezikovnih specifikacijah za posamezne jezike (na primer *Raven sporazumevalnega praga* 1990). Analiza funkcij, pojmov, slovnic in besedišč, ki so potrebni za izvajanje sporazumevalnih opravil, opisanih v lestvičah, bi bila lahko vključena v nove nize jezikovnih specifikacij. Na podoben način bi lahko navedli tudi splošne zmožnosti, implicirane v takem modulu (na primer védenje o svetu, spoznavne spretnosti itn.).

Za opisnike, ki so urejeni vzporedno z vsebino četrtega in petega poglavja, je značilno naslednje:

- Pri njihovem oblikovanju smo črpali iz izkušenj številnih ustanov in delovnih skupin, ki se ukvarjajo z opredeljevanjem ravni jezikovnega znanja.
- Nastajali so vzporedno in v povezavi z modelom, predstavljenim v četrtem in petem poglavju, ob interakciji med (a) teoretičnim delom skupine avtorjev, (b) analizo obstoječih lestvic jezikovnega znanja in (c) praktičnimi delavnicami z učitelji. Čeprav izdelani niz opisnikov ne pokriva v celoti kategorij, predstavljenih v četrtem in petem poglavju, vseeno nakazuje, kakšen bi lahko bil niz, s katerim bi to dosegli.
- Prilagojeni so nizu skupnih referenčnih ravni: A1 (vstopna raven), A2 (vmesna raven), B1 (raven sporazumevalnega praga), B2 (višja raven), C1 (raven učinkovitosti) in C2 (raven mojstrstva).
- Izpolnjujejo merila za učinkovite opisnike (priloga A), saj so vsi kratki, jasni in transparentni, trditve so pozitivne, opisujejo nekaj določnega in so samostojni in neodvisni – njihova interpretacija ni vezana na oblikovanje drugih opisnikov.
- Dobili so pozitivno oceno skupin učiteljev, tako domačih kot tujih govorcev, iz različnih izobraževalnih okolij, z zelo različnimi profili jezikovne izobrazbe in pedagoškimi izkušnjami. Učitelji so jih ocenili kot transparentne, koristne in relevantne. Zdi se, da razumejo niz opisnikov, ki se je izoblikoval iz začetnega nabora nekaj tisoč zgledov prav na temelju dela z njimi v vrsti delavnic.
- So relevantni za opisovanje dejanskih dosežkov učencev v nižjem in višjem srednjem izobraževanju, poklicnem izobraževanju in izobraževanju odraslih in zato lahko predstavljajo dosegljive cilje.
- (Z navedenimi izjemami) so »objektivno umerjeni« na skupno lestvico. To pomeni, da je mesto na lestvici pri veliki večini opisnikov rezultat tega, kako so njihovo ocenjevanje dosežkov interpretirali uporabniki (učenci, če gre za samoocenjevanje), in ne le rezultat mnenja avtorjev.
- Tvorijo banko kriterijskih trditev o kontinuumu znanja tujih jezikov, ki jo je mogoče prožno uporabljati za izdelavo sistema kriterijskega ocenjevanja. Uskladiti jih je mogoče z obstoječimi lokalnimi sistemi ocenjevanja, izpopolniti na osnovi lokalnih izkušenj in/ali uporabiti za pripravo novih nizov ciljev.

Niz opisnikov sicer res ne pokriva vsega in je bil ulestvičen v enem (čeprav večjezičnem in večsektorskem) kontekstu institucionaliziranega učenja tujih jezikov, vendar pa je prožen in koherenten.

- **Prožen.** Isti niz opisnikov je mogoče urediti – kot tukaj – v niz širokih »konvencionalnih ravni«, kot so bile opredeljene na simpoziju v Rüşchlikonu in uporabljene tako v projektu Evropske komisije DIALANG (gl. prilogo C) kot v projektu ALTE (gl. prilogo D). Predstavimo pa jih lahko tudi kot ožje »pedagoške ravni«.
- **Koherenten** glede vsebine. Pokazalo se je, da imajo podobne ali enake prvine, vključene v različne opisnike, zelo podobne lestvične vrednosti. Te lestvične vrednosti tudi v veliki meri potrjujejo namere avtorjev tistih lestvic jezikovnega znanja, ki so bile uporabljene kot viri. Zdi se tudi, da so v koherentnem odnosu do specifikacij Sveta Evrope in do ravni, ki jih predlagata DIALANG in ALTE.

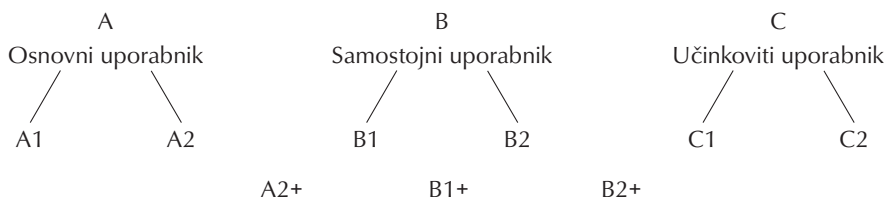
3.5 Prožnost razvejane ureditve ravni

Raven A1 (*vstopna raven*) je verjetno najnižja »raven« tvorbnega jezikovnega znanja, ki jo je mogoče prepoznati. Preden pa učenci pridejo do te stopnje, lahko obstaja vrsta specifičnih opravil, ki jih lahko učinkovito izvajajo s svojim zelo omejenim jezikovnim znanjem in ki so relevantna za njihove potrebe. Anketa, ki jo je v letih 1994–1995 izvedel Švicarski nacionalni znanstvenoraziskovalni svet v okviru projekta za pripravo seznama in lestvic ponazoritvenih opisnikov, je razkrila sloje jezikovne rabe, omejene na izvajanje nekaterih posamičnih opravil, ki bi jih lahko uvrstili nižje od ravni A1. V nekaterih kontekstih, na primer pri učenju v zgodnjem otroštvu, bi bilo ustrezno razdelati tudi take »mejnike«. Naslednji opisniki se nanašajo na preprosta, splošna opravila, na lestvici umeščena nižje od ravni A1, ki pa so lahko koristni cilji za začetnike:

- opravi lahko preproste nakupe, pri katerih jezikovno poimenovanje podpre s kazanjem ali drugo gesto;
- zna povedati dan, uro in datum ali vprašati po njih;
- zna uporabiti nekaj osnovnih pozdravov;
- zna reči da, ne, oprostite, prosim, hvala;
- nezahtevne obrazce zna izpolniti z osebnimi podatki – imenom in priimkom, naslovom, državljanstvom, zakonskim stanom;
- zna napisati kratko in preprosto sporočilo na razglednico.

Ti opisniki se nanašajo na opravila turistične narave v »resničnem življenju«. V kontekstu šolskega učenja si lahko predstavljamo poseben seznam »pedagoških opravil«, ki bo vključeval tudi domišljijske rabe jezika, zlasti v osnovni šoli.

Drugič, švicarski empirični rezultati kažejo, da bi bila ustrezna lestvica z devetimi koherentnimi ravnmi bolj ali manj enakih velikosti (gl. sliko 2). Ta lestvica ima dodatne ravni med A2 (*vmesna raven*) in B1 (*raven sporazumevalnega praga*), med B1 (*raven sporazumevalnega praga*) in B2 (*višja raven*) ter med B2 (*višja raven*) in C1 (*raven učinkovitosti*). Morebitni obstoj teh ožjih ravni je morda zanimiv v kontekstih *učenja*, vendar jih je mogoče navezati na širše ravni, ki se konvencionalno uporabljajo v kontekstih *preverjanja* znanja.



Pri ponazoritvenih opisnikih razlikujemo med »kriterijskimi ravni« (na primer A2 ali A2.1) in »dodatnimi ravni« (na primer A2+ ali A2.2). Dodatne so od kriterijskih ločene z vodoravno črto, kot je v spodnjem zgledu za splošno slušno razumevanje.

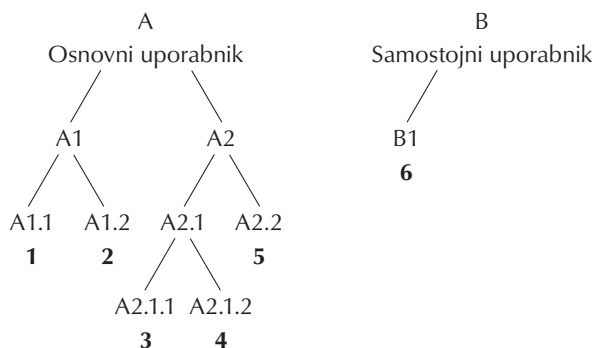
Preglednica 4: Ravni A2.1 in A2.2 (A2+): *slušno razumevanje*

A2	Če je govor jasen, počasen in razločen, razume dovolj, da zadovolji konkretne potrebe.
	Če je govor jasen, počasen in razločen, razume besedne zveze in izraze, ki so povezani z njegovimi neposrednimi potrebami (npr. zelo osnovni osebni podatki in podatki o družini, nakupovanje, neposredno okolje, zaposlitev).

Določitev meje med dvema ravnama je vedno subjektivna; nekatere ustanove dajejo prednost širšim ravnem, druge ožjim. Prednost razvejane ureditve je v tem, da lahko različni uporabniki »cepijo« skupni niz ravni in/ali opisnikov na praktične lokalne ravni, ki bodo ustrezale lokalnim potrebam, vendar bodo še vedno povezane s skupnim sistemom. Oštevilčenje omogoča nadaljnje deljenje, pri katerem ne izgubimo pregleda nad povezavo z glavnimi cilji. V tako prožno razvejani shemi, kot jo predlagamo, lahko ustanove uvajajo zase relevantne veje, kolikor podrobno se jim zdi potrebno za to, da ravni, ki jih uporabljajo v svojem sistemu, umestijo v skupni okvir.

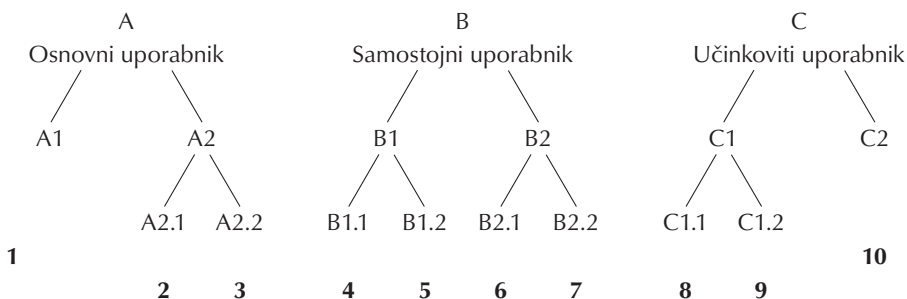
Zgled 1:

V okviru osnovnošolskega do nižjesrednješolskega sistema ali v sistemu tečajev za odrasle, kjer se kaže potreba po predstavitvi napredovanja na nižjih ravneh, lahko razdelamo drevo osnovnega uporabnika z morda šestimi mejniki z natančnejšim razlikovanjem na ravni A2 (vmesna raven), kamor bi sodilo veliko število učencev.

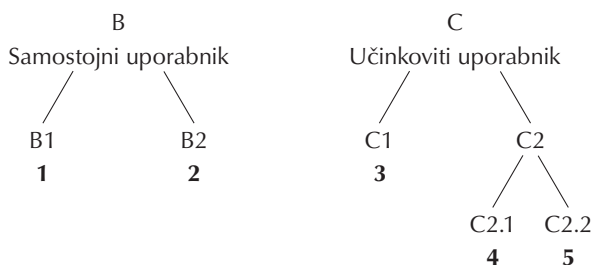


Zgled 2:

V okolju za učenje jezika, ki se govori na tistem območju, bo morda koristno razviti vejo samostojnega uporabnika in ji dodati še en sloj z delitvijo ravni v sredini lestvice:

**Zgled 3:**

Okvire za spodbujanje jezikovnih spretnosti na višjih ravneh za poklicne potrebe bi verjetno dopolnili z nadaljnjo delitvijo veje učinkovitega uporabnika:



3.6 Koherentnost vsebine v skupnih referenčnih ravneh

Sestavni del priprave novih nizov jezikovnih specifikacij bi lahko bila tudi analiza funkcij, pojmov, slovnice in besedišča, potrebnih za izvajanje sporazumevalnih opravil, opisanih v lestvicah.

- **Raven A1 (vstopna raven)** – velja za najnižjo raven tvorbenne rabe jezika, za točko, na kateri je učenec sposoben *preproste interakcije*: zastavlja *preprosta vprašanja o sebi, o kraju, kjer živi, ljudeh, ki jih pozna, in stvareh, ki jih ima, in odgovarja nanje, tvori preproste izjave v zvezi z vsakdanjimi potrebami ali o zelo znanih temah in se odziva nanje*, nima pa še naučenega, leksikalno organiziranega nabora izrazov, vezanih na specifične situacije.
- **Raven A2** ustreza specifikaciji **vmesne ravni**. Na to raven se uvršča večina opisnikov, ki zadevajo družbene funkcije, kot so *uporablja preproste vsakdanje vljudne oblike pozdrava in odgovora; pozdravi ljudi, jih vpraša, kako se imajo, in se odzove na novice; obvlada zelo kratke družabne pogovore; odgovarja na vprašanja o tem, kaj počne v službi in prostem času, in sprašuje o tem; sogovornika povabi ali odgovori na povabilo; se pogovarja o tem, kaj storiti ali kam iti, in se dogovori za srečanje; kaj ponudi, sprejme*

ponudbo. Tudi na tej ravni so opisniki za gibanje in potovanje: poenostavljena okleščena različica celotnega niza opisov transakcij na »ravni sporazumevalnega praga« za odrasle, ki živijo v tujini, na primer: zna izvesti preproste transakcije v trgovinah, na pošti ali v banki; zna pridobiti preproste informacije o potovanju; zna uporabljati javni prevoz: avtobuse, vlake in taksije, zna prositi za osnovne informacije, zna vprašati ali dajati napotke za pot, zna kupiti vozovnice; zna povprašati po vsakodnevnih dobrinah in storitvah ter jih ponuditi.

- Naslednji sloj je **močna vmesna raven** (A2+). Tu izstopa dejavnejše sodelovanje v pogovoru ob določeni pomoči in z nekaterimi omejitvami, na primer: *zna začeti, vzdrževati in zaključiti preproste, omejene neposredne pogovore; razume dovolj, da brez pretiranega truda zmore preproste rutinske izmenjave; izraža se razumljivo in je sposoben izmenjavati misli in informacije o znanih temah v predvidljivih vsakodnevnih situacijah, pod pogojem, da mu sogovorec po potrebi pomaga; uspešno se sporazumeva o osnovnih temah, če lahko prosi za pomoč pri izražanju tistega, kar želi; znajde se v vsakodnevnih situacijah s predvidljivo vsebino, čeprav največkrat sporočilo ni brez pomanjkljivosti in išče ustrezne besede; v strukturiranih situacijah se ob manjši pomoči pogovarja brez posebnih težav, v odprtih razpravah pa je njegovo sodelovanje precej omejeno; poleg tega pa še bistveno večja sposobnost monološkega izražanja, na primer: s preprostimi besedami pove, kako se počuti; zna precej povedati o vsakodnevnih značilnostih svojega okolja, na primer ljudi, krajev, delovnih ali študijskih izkušenj; zna opisati pretekle dejavnosti in doživetja; zna opisati navade in vsakodnevna opravila; zna opisati načrte in dogovore; zna razložiti, kaj mu pri nečem je ali ni všeč; zna na kratko opisati bistvene značilnosti dogodkov ali dejavnosti; zna opisati domače živali in svojo lastnino; s preprostim opisnim jezikom zna tvoriti kratke izjave o stvareh ali svoji lastnini in jih primerjati.*
- **Raven B1** ustreza specifikacijam **sporazumevalnega praga** za obiskovalca v tuji državi, najbolje pa jo opišeta dve značilnosti. Prva je sposobnost sodelovanja v pogovoru in učinkovitega sporočanja v širokem razponu kontekstov, na primer: *v glavnem sledi bistvenim točkam širše razprave okoli sebe, pod pogojem, da udeleženci govorijo razločno in v standardnem jeziku; v neformalnih pogovorih s prijatelji izraža ali sprašuje po osebnih stališčih in mnenjih; zna razumljivo izraziti bistvo tistega, kar želi povedati; prožno uporablja širok razpon preprostega jezika, da izrazi večji del tistega, kar želi; sodeluje v pogovoru ali razpravi, vendar mu je včasih težko slediti, ko poskuša natančno povedati tisto, kar želi; lahko dalj časa govori razumljivo, čeprav so zelo očitni premori za slovnično in leksikalno načrtovanje ter popravljanje, zlasti pri daljšem spontanem govorjenju. Druga značilnost je sposobnost uporabnika jezika, da je prožen pri reševanju težav v vsakodnevnem življenju, na primer: *znajde se v manj pogostih situacijah v javnih prevoznih sredstvih; obvlada večino situacij, ki lahko nastopijo pri urejanju potovanj preko turistične agencije ali med samim potovanjem; sposoben se je nepripravljen vključiti v pogovore o znanih temah; zna izraziti pritožbo; prevzema določeno pobudo, na primer v razgovoru za službo ali pri posvetovanju (na primer načne novo temo), sicer pa je zelo odvisen od sogovorca; zna prositi sogovorca za pojasnilo ali podrobnejšo razlago, kaj je povedal.**

- Naslednja bi lahko bila **močna raven sporazumevalnega praga** (B1+). Ostajata isti temeljni značilnosti, dodana pa jima je vrsta opisnikov, ki pokrivajo izmenjavanje večjih količin informacij, na primer: *sprejema sporočila, ki vsebujejo poizvedbe ali pojasnjevanje težav; nudi konkretne informacije, ki jih želi izpraševalec (na primer: zdravniku zna opisati simptome), vendar le omejeno natančno; zna razložiti, zakaj je v nečem težava; zna povzeti krajšo zgodbo, članek, predavanje, razpravo, intervju ali dokumentarec, povedati svoje mnenje o tem in odgovarjati na vprašanja o podrobnostih; sposoben je izvesti pripravljen intervju, preverjati in potrjevati informacije, čeprav mora sogovornika občasno prositi, da ponovi svoje besede, če je odgovor hiter ali daljši; zna opisati, kako je treba nekaj storiti, dati podrobne napotke; sposoben je precej samozavestno sodelovati v izmenjavanju nakopičenih stvarnih informacij o znanih rutinskih in nerutinskih zadevah s svojega področja.*
- **Raven B2 (višja raven)** je nova raven, ravno toliko nad B1 (sporazumevalni prag) kot je A2 (vmesna) pod njo. Ustrezala naj bi dokumentu *Vantage* (slov. *Razgledišče*). Prisposoba želi povedati, da je učenec počasi, a vztrajno opravil pot preko srednje planote in je zdaj prišel do neke točke, s katere so stvari videti drugačne, njegov zorni kot se spremeni, okoli sebe lahko pogleda na nov način. To pojmovanje se v precejšnji meri odraža v opisnikih, umeščenih na to raven, saj so izrazito drugačni od predhodne vsebine. Tako je na nižjem koncu te ravni poudarek na učinkovitem argumentiranju: *zna utemeljiti in podkrepiti svoja mnenja v razpravi z relevantnimi razlagami, argumenti in komentarji; zna razložiti svoj pogled na pomembno temo s predstavitvijo prednosti in pomanjkljivosti različnih možnosti; zna sestaviti niz premišljenih argumentov; zna razviti argumentacijo z navajanjem razlogov za ali proti določenemu stališču; zna razložiti težavo in sogovorniku v pogajanju jasno povedati, da mora v nekaterih stvareh popustiti; zna ugibati o vzrokih, posledicah, hipotetičnih situacijah; zna aktivno sodelovati v neformalnih razpravah v znanih kontekstih, komentirati, jasno povedati svoje mnenje, ovrednotiti alternativne predloge in oblikovati predpostavke ali se odzivati nanje. Druga značilnost, ki velja za celotno lestvico, pa sta dva nova poudarka. Prva je sposobnost uveljavljanja v družabnem diskurzu, na primer: *zna se pogovarjati naravno, tekoče in učinkovito; celo v hrupnem okolju podrobno razume, kar mu sogovorec razločno pove v standardnem jeziku; začne pogovor, v ustreznih trenutkih prevzema vlogo govornika in pogovor zaključi, ko se mu to zdi potrebno, čeprav morda ne vedno spretno; uporablja ustaljene fraze (na primer: To je pa težko vprašanje.), s katerimi pridobi čas in obdrži vlogo govornika, ko v mislih sestavlja, kaj bo povedal; pogovarja se tekoče in spontano, zato je običajna interakcija z domačimi govorniki mogoča brez posebnega napora zanj ali sogovornika; zna se prilagoditi običajnim spremembam v poteku, slogu ali poudarkih pogovora; vzdržuje odnose z domačimi govorniki, ne da bi jih nenamerno zabaval ali spravljaval v slabo voljo in ne da bi se morali ob njem vesti drugače kot v stikih z domačim govornikom. Drugi nov poudarek je nova stopnja jezikovnega zavedanja: *popravi napake, če so privedle do nesporazuma; v glavi ima seznam »najljubših napak« in zavestno nadzoruje svoj govor, da se jim izogne; večinoma popravi spodrsllaje in napake, če se jih zaveda; načrtuje, kaj mora povedati in kako bo to povedal, pri tem pa tudi upošteva, kakšen učinek bo imelo povedano na sogovornika. Če seštejemo vse našteteto, verjetno res lahko govorimo o novem pragu, ki ga mora prestopiti učenec.***

- Na naslednji, **močni višji ravni** (B2+) se poudarek na argumentaciji, učinkovitem družabnem diskurzu in jezikovnem zavedanju, ki se je pojavil na prejšnji ravni, nadaljuje. Toda zdaj lahko poudarek na argumentaciji in družabnem diskurzu interpretiramo tudi kot nov poudarek na diskurzni spretnosti. Ta nova stopnja diskurzne zmožnosti se kaže v sposobnosti usmerjanja pogovora (sodelovalne strategije): *izraža mnenje o izjavah sogovorcev in nanje navezuje svoje ter tako prispeva k razvijanju razprave; svoj govorni prispevek spretno naveže na prispevke drugih*. Vidna je tudi v koherentnosti in kohezivnosti diskurza: *uporablja omejeno število kohezivnih sredstev, tako da izjave sestavlja v jasen, povezan diskurz; učinkovito uporablja različne povezovalne besede, da jasno pokaže odnose med idejami; sistematično razvija argument in pri tem ustrezno poudarja pomembne točke ter ga podpira z ustreznimi podrobnostmi*. In končno, na tej ravni so zgoščeni opisniki, ki se nanašajo na pogajanje: *zna utemeljiti zahtevek za kompenzacijo, s prepričevalnim jezikom in preprostimi argumenti terja zadoščenje; jasno pove, koliko je pripravljen popustiti*.
- **Raven C1** je dobila ime **raven učinkovitosti**. Zanj je značilen dober dostop do širokega razpona jezikovnih sredstev, ki omogočajo tekoče, spontano sporazumevanje, kot ponazarjajo naslednji zgledi: *Zna se izražati tekoče in spontano, skoraj brez napora. Ima bogato besedišče, kar mu omogoča, da se vrzelim izogne s parafraziranjem. Le redko je opazno, da išče ustrezen izraz ali da uporablja strategijo izogibanja; tekoče izražanje se lahko zatakne samo ob pojmovno zahtevni temi*. Diskurzne spretnosti, značilne za prejšnjo raven, so prisotne tudi na ravni C1, le da je zdaj poudarek na še bolj tekočem izražanju, na primer: *zna izbrati primerno frazo iz bogatega nabora diskurzni funkcij, s katerimi uvede svoje besede, da si zagotovi vlogo govorca ali da pridobi čas in obdrži položaj govorca v času, ko razmišlja; njegov govor je jasen, tekoč in dobro strukturiran, v njem je vidna nadzorovana raba organizacijskih vzorcev ter povezovalcev in kohezivnih sredstev*.
- **Raven C2** se sicer imenuje **raven mojstrstva**, vendar s tem ni mišljena jezikovna zmožnost, enakovredna ali približna zmožnosti domačega govorca. Označuje visoko stopnjo natančnosti, ustreznosti in lahkotnosti izražanja, kar je značilno za govor izjemno uspešnih učencev. Med opisniki, umeščenimi na to raven, so: *z uporabo zelo raznovrstnih modifikacijskih sredstev zna precej natančno izraziti drobne pomenske odtenke; dobro obvlada idiomatiko in pogovorne prvine in pozna konotativno raven pomena; ko naleti na težavo, se vrne in jo obide tako spretno, da sogovorec to komaj opazi*.

Skupne referenčne ravni lahko predstavimo in uporabljamo v vrsti različnih formatov in z različnimi stopnjami podrobnosti. Potrebne pa so trdne točke skupne reference, ki zagotavljajo transparentnost in koherentnost ter služijo kot pripomoček za nadaljnje načrtovanje in kot temelj za nadaljnje razvijanje sheme. Z oblikovanjem konkretnega ponazoritvenega niza opisnikov, skupaj z merili in metodologijo za nadaljnje razvijanje opisnikov, smo želeli pomagati tistim, ki odločajo o jezikovnem izobraževanju, da bodo lažje izdelali aplikacije, primerne za njihove kontekste.

3.7 Kako brati lestvice ponazoritvenih opisnikov

V SEJO je uporabljenih šest glavnih ravni, ki smo jih predstavili v tretjem poglavju: A1 (*vstopna raven*), A2 (*vmesna raven*), B1 (*raven sporazumevalnega praga*), B2 (*višja raven*), C1 (*raven učinkovitosti*) in C2 (*raven mojstrstva*). Ravni v srednjem delu lestvice – *vmesna raven*, *raven sporazumevalnega praga* in *višja raven* – imajo pogosto še podrazdelek, ki je v shemi razmejen s tanko vodoravno črto, kot smo že pojasnili. V takem primeru opisniki pod črto opredeljujejo raven znanja, ki je bistveno višja od kriterijske ravni, vendar še ne dosega meril za naslednjo raven. Osnova za to razlikovanje je empirično umerjanje. Kadar A2 (*vmesna raven*), B1 (*raven sporazumevalnega praga*) in B2 (*višja raven*) nimajo podrazdelkov, opisnik predstavlja kriterijsko raven. V teh primerih nobena opredelitev ni padla med dve kriterijski ravni.

Nekateri ljudje lestvico opisnikov raje berejo od najnižje ravni proti najvišji, drugi pa v obratni smeri. V našem besedilu so vse lestvice enotno predstavljene tako, da je raven C2 (*raven mojstrstva*) na vrhu, raven A1 (*vstopna raven*) pa spodaj.

Vsako raven moramo razumeti tako, da zajema tudi vse ravni pod seboj. Nekdo, ki je na ravni B1 (*raven sporazumevalnega praga*), naj bi zmoget tudi vse, kar je uvrščeno na raven A2 (*vmesna raven*), vendar bolje, kot predvidevajo opisniki na A2. To pomeni, da imajo navedbe dodatnih pogojev na ravni A2, na primer: *pod pogojem, da je govor jasen in počasen*, za nekoga, ki sodi na raven B1, manjšo težo ali pa sploh ne veljajo več.

Prav vse prvine ali vidiki nekega opisnika se ne ponavljajo vedno na naslednji ravni. To pomeni, da zapisi na vsaki ravni selektivno opisujejo tisto, kar velja za izstopajoče ali novo na tisti ravni. V njih se ne ponavljajo sistematično vse prvine, navedene na nižji ravni, z zgolj drobnimi spremembami v ubesedenju, ki bi kazale na povečano zahtevnost.

Prav tako vsaka raven ni opisana na vseh lestvicah. Če nekega področja na določeni ravni ni, iz tega težko karkoli sklepamo, saj se je to lahko zgodilo zaradi več razlogov:

- področje obstaja na tej ravni: nekateri opisniki so bili vključeni v raziskovalni projekt, vendar so bili izločeni v fazi nadzora kakovosti;
- področje verjetno obstaja na tej ravni: opisnike bi bilo mogoče oblikovati, vendar se to ni zgodilo;
- področje morda obstaja na tej ravni: toda opisnike bi bilo zelo težko ali celo nemogoče oblikovati;
- področje ne obstaja ali ni relevantno na tej ravni: tu torej ni mogoče nikakršno razločevanje.

Če želijo uporabniki Okvira izkoristiti banko opisnikov, bodo morali zavzeti stališče do vprašanja, kaj storiti z vrzeli v ponujenih opisnikih. Te vrzeli je mogoče zapolniti z dopolnjevanjem sistema v konkretnih kontekstih in/ali z združevanjem z gradivom iz uporabnikovega lastnega sistema. Po drugi strani pa lahko vrzeli – upravičeno – ostanejo. Morda konkretna kategorija ni relevantna v zgornjem ali spodnjem delu niza ravni. Vrzeli v sredini lestvice pa lahko kaže na to, da ni mogoče brez težav opredeliti smiselne razlike.

3.8 Kako uporabljati lestvice opisnikov jezikovnega znanja

Skupne referenčne ravni, kot so ponazorjene v preglednicah 1, 2 in 3, predstavljajo verbalno lestvico jezikovnega znanja. Tehnična vprašanja, povezana z razvojem take lestvice, so opisana v prilogi A. V devetem poglavju, ki govori o ocenjevanju, so predstavljeni načini, kako lahko lestvico skupnih referenčnih ravni uporabimo kot pripomoček pri ocenjevanju jezikovnega znanja.

Pri razpravah o lestvicah jezikovnega znanja je zelo pomembno, da natančno opredelimo, kateremu namenu bodo služile, in da ustrezno uskladimo ubeseditev opisnikov lestvice s tem namenom.

V literaturi najdemo funkcijsko razlikovanje med tremi vrstami lestvic jezikovnega znanja: (a) usmerjene k uporabniku, (b) usmerjene k ocenjevalcu in (c) usmerjene k sestavljalcu testov (Alderson 1991). Do težav lahko pride, ko lestvico, ki je bila izdelana za eno funkcijo, uporabimo za neko drugo – če ne moremo pokazati, da je ubeseditev ustrezna.

a) K uporabniku usmerjene lestvice kažejo značilne ali verjetne oblike vedanja na katerikoli ravni. Opisniki največkrat govorijo o tem, **kaj učenec zna** oziroma lahko naredi, in so tudi na nižjih ravneh naravnani pozitivno:

Razume preprosto angleščino, kadar je govor počasen in skrben, in dojema bistvo v kratkih, jasnih, preprostih sporočilih in objavah.

Lestvica jezikovnega znanja za pridobitev potrdila Evrocentrov 1993: Poslušanje: Raven 2 (ang. Eurocentres Certificate Scale of Language Proficiency 1993: Listening: Level 2)⁷

Navedene pa so lahko tudi omejitve:

Sporazumeva se v preprostih in rutinskih opravilih in vsakdanjih situacijah. S pomočjo slovarja razume preprosta pisna sporočila, brez slovarja pa njihovo bistvo. Omejeno jezikovno znanje je pogosto vzrok, da v nevsakdanjih situacijah poskus sporazumevanja ne uspe ali da pride do nesporazuma.

Finska devetstopenjska lestvica jezikovnega znanja 1993: Raven 2

K uporabniku usmerjene lestvice so pogosto holistične in imajo za vsako raven samo en opisnik. Taka je tudi finska lestvica, iz katere je zgornji zgled. Tudi preglednica 1, s katero smo v tem poglavju predstavili skupne referenčne ravni, uporabniku ponuja holističen povzetek značilnega jezikovnega znanja na vsaki ravni. Uporabniška lestvica lahko poroča tudi o štirih jezikovnih spretnostih (na primer lestvica Evrocentrov zgoraj), toda glavna značilnost lestvic s tem namenom je preprostost.

b) K ocenjevalcu usmerjene lestvice usmerjajo proces ocenjevanja. Opisi so največkrat oblikovani s stališča kakovosti pričakovane izvedbe. Pri tem je mišljeno tako imenovano sumativno ocenjevanje konkretne izvedbe. Take lestvice so osredotočene na to, **katero znanje učenec pokaže in kako dobro**; ubeseditve so celo na visokih ravneh negativne, zlasti ko gre za mejo med pozitivno in negativno oceno, ki temelji na določenih normah:

⁷ Vse lestvice, omenjene v tem poglavju, so podrobno analizirane s polnimi bibliografskimi podatki v North, B. (1994). *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*. Strasbourg: Svet Evrope CC-LANG (94) 24.

Nepovezan govor in/ali pogosta oklevanja ovirajo sporazumevanje in predstavljajo stalen napor za poslušalca.

Certificate in Advanced English 1991 (University of Cambridge Local Examinations Syndicate), naloga 5 (ustno), Merila za ocenjevanje: Tekočnost: sloj 1–2 (spodnji izmed štirih slojev)

Negativnim ubeseditvam pa se je mogoče v veliki meri izogniti, če pri pripravljanju opisov uporabimo kvalitativni pristop, pri katerem informanti razčlenjujejo in opisujejo značilnosti ključnih vzorcev jezikovne rabe.

Nekatere k ocenjevalcu usmerjene lestvice so *holistične* in imajo za vsako raven samo en opisnik. Druge pa so *analitične* in se osredotočajo na različne vidike izvedbe, na primer obseg, pravilnost, tekočnost, izgovorjavo. Preglednica 3 v tem poglavju je zgled pozitivno ubesedene analitične lestvice, usmerjene k ocenjevalcu, ki je bila izdelana na osnovi ponazoritvenih opisnikov SEJO.

Nekatere analitične lestvice imajo veliko kategorij, kar naj bi omogočilo podrobnejše profiliranje dosežkov. Nekateri strokovnjaki trdijo, da so taki pristopi manj primerni za ocenjevanje, saj ocenjevalci težko obvladujejo več kot tri do pet kategorij. Analitične lestvice, kakršna je mreža v preglednici 3, zato veljajo za **diagnostično usmerjene**, saj je eden izmed njihovih namenov predstaviti trenutno stanje in ciljne potrebe v relevantnih kategorijah ter postaviti diagnozo, kaj je treba obdelati, da bo cilj dosežen.

c) K sestavljavcu testov usmerjene lestvice usmerjajo sestavljanje testov na ustreznih ravneh. Opisi so praviloma oblikovani s stališča specifičnih sporazumevalnih opravil, ki jih mora učenec izvesti pri testu. Tudi tovrstne lestvice ali seznamei specifikacij se osredotočajo na vprašanje, **kaj učenec zna**.

Posredovati zna podrobne podatke o svoji družini, okoliščinah, v katerih živi, šolanju; zna opisati vsakodnevne stvari iz svojega okolja (na primer svoj kraj, vreme) in se o njih pogovarjati; zna opisati sedanjo ali zadnjo službo ali dejavnost; sposoben se je sporazumevati na kraju samem, s sodelavci ali z neposredno nadrejenim (na primer postavljati preprosta vprašanja o delu, se pritožiti zaradi delovnih pogojev, se opravičiti zaradi odsotnosti itn.); zna posredovati preprosta sporočila po telefonu; zna dajati napotke in navodila za preprosta opravila v vsakodnevem življenju (na primer obrtnikom). Negotovo uporablja vljudne oblike prošenj (na primer z bi morda, lahko). Včasih sogovorca užali z nenamerno hladnostjo ali napadalnostjo ali vznemiri s pretirano spoštljivostjo, ko domači govorci pričakujejo neformalnost.

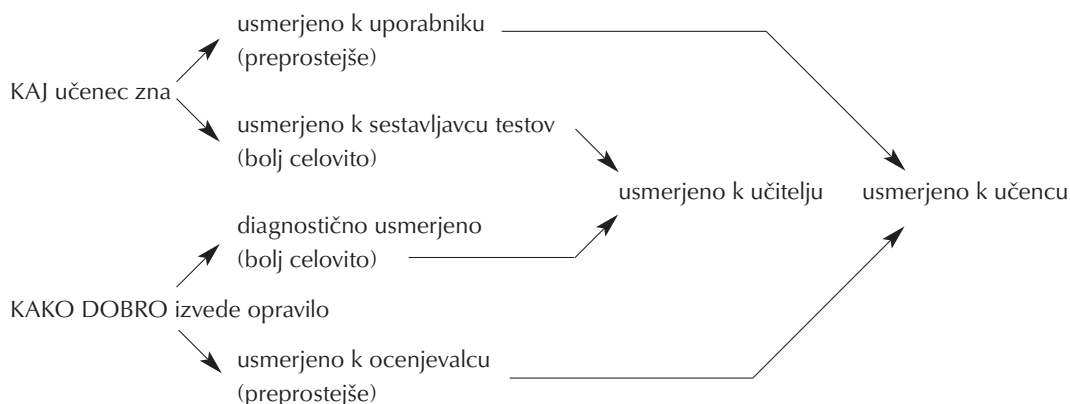
Avstralski sistem ocenjevanja znanja drugega jezika 1982; Govor; Raven 2: Zgledi specifičnih opravil za angleščino kot drugi jezik (eden izmed treh stolpcev) (ang. Australian Second Language proficiency Ratings 1982; Speaking; Level 2: Examples of Specific ESL tasks).

Ta holistični opisnik lahko razgradimo na več kratkih sestavnih opisnikov za kategorije *izmenjava informacij (zasebna domena; poklicna domena), opis, pogovor, telefoniranje, dajanje navodil, sociokulturno vedenje*.

Na koncu povejmo še, da so seznamei ali lestvice opisnikov, ki jih učitelji uporabljajo za kontinuirano preverjanje – učenci pa za samoocenjevanje – najkoristnejši, kadar opisniki ne govorijo le o tem, *kaj* učenci lahko naredijo, temveč tudi o tem, *kako dobro*

to naredijo. Prav odsotnost ustreznih informacij o tem, kako dobro morajo učenci izvesti neko opravilo, je povzročala težave pri starejših različicah britanskih in avstralskih kurikularnih dokumentov. Zdi se, da učitelji želijo podrobnejše napotke tako glede kurikularnih opravil (kar se povezuje z lestvicami, usmerjenimi k sestavljalcem testov) kot glede kvalitativnih meril (kar se povezuje z diagnostično usmerjenimi lestvicami). Tudi opisniki za samoocenjevanje so učinkovitejši, če pokažejo, kako dobro naj bi se učenec odrezal pri posameznih opravilih na različnih ravneh.

Če povzamemo, imajo lestvice jezikovnega znanja lahko eno ali več izmed naslednjih usmeritev:



Vse te usmeritve so relevantne za nek skupni okvir.

Na te usmeritve pa lahko gledamo tudi iz drugačnega zornega kota in rečemo, da je k uporabniku usmerjena lestvica manj podrobna različica k sestavljalcu testov usmerjene lestvice, ki naj nudi pregled celote. Podobno je k ocenjevalcu usmerjena lestvica manj podrobna različica diagnostično usmerjene lestvice, ki ocenjevalcu pomaga, da si ustvari pregled celote. Nekatere k uporabniku usmerjene lestvice izpeljejo ta proces reduciranja podrobnosti do logičnega konca in ponujajo »globalno« lestvico, ki opisuje tipični dosežek na vsaki ravni. V nekaterih primerih to nadomesti poročanje o podrobnostih (na primer prej omenjena finska lestvica). V nekaterih primerih pa se dodaja številčnim ocenam za posamične spretnosti (na primer IELTS: *International English Language Testing System*) kot vsebinska osmislitev. Tretja možnost pa je, da se kot izhodišče ali okvirni pregled uporabi podrobnejše specifikacije (na primer Evrocentri). V vseh teh primerih gre za predstavitev podatkov po načelih nadbesedil, kot jih omogočajo sodobne tehnologije. Uporabnik ima pred seboj na glavo postavljeno podatkovno piramido, v kateri dobi splošen pregled iz najvišje plasti (v tem primeru iz »globalne lestvice«). Ko se spušča po plasteh navzdol, je slika jezikovnega znanja vedno podrobnejša. V vsakem trenutku pa je vsebina, ki si jo lahko ogleda, omejena na en ali dva zaslona – ali lista papirja. Na tak način lahko predstavimo kompleksne podatke, ne da bi ljudi zaslepili z nebitvenimi podatki in ne da bi jih do banalnosti poenostavili. Podrobnosti so na voljo – če si jih uporabnik želi ogledati.

Nadbessedilo je zelo uporabna primerjava, ko govorimo o kakršnemkoli opisnem sistemu. Ta pristop je uporabljen pri Okvirni izpitni lestvici za angleščino kot tuji jezik

Zveze govorcev angleščine (ang. *English-speaking Union*, ESU). V lestvicah, predstavljениh v četrtem in petem poglavju, je ta pristop razvit še dalje. Na primer: za ocenjevanje dejavnosti sporazumevanja je lestvica za *interakcijo* povzetek podlestvic te kategorije.

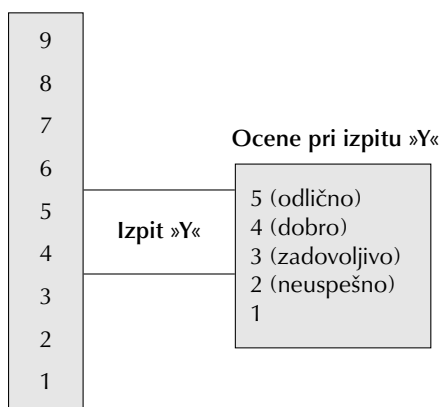
Uporabniki Okvira lahko razmislijo o svojem odnosu do lestvic po naslednjih točkah:

- *v kolikšni meri je njihovo zanimanje za ravni povezano z učnimi cilji, vsebino učnega načrta, smernicami za učitelje in nalogami za kontinuirano ocenjevanje znanja (kar se povezuje z lestvicami, usmerjenimi k sestavljavcu testov);*
- *v kolikšni meri je njihovo zanimanje za ravni povezano s povečanjem doslednosti pri ocenjevanju s pomočjo natančno opredeljenih meril za stopnje spretnosti (kar se povezuje z lestvicami, usmerjenimi k ocenjevalcu);*
- *v kolikšni meri je njihovo zanimanje za lestvice povezano s poročanjem o rezultatih delodajalcem, drugim izobraževalnim okoljem, staršem ali učencem samim (kar se povezuje z lestvicami, usmerjenimi k uporabniku), ob vključitvi natančno opredeljenih meril za stopnje spretnosti (kar se povezuje z lestvicami, usmerjenimi k ocenjevalcu);*
- *v kolikšni meri je njihovo zanimanje za lestvice povezano s poročanjem o rezultatih testov delodajalcem, drugim izobraževalnim okoljem, staršem ali učencem samim (kar se povezuje z lestvicami, usmerjenimi k uporabniku).*

3.9 Ravni jezikovnega znanja in ocene doseženega znanja

Pri lestvičenju je pomembno razlikovati med opredelitvijo ravni jezikovnega znanja, kot smo storili z lestvico skupnih referenčnih ravni, in ocenjevanjem stopenj dosežkov glede na določen cilj na neki konkretni ravni. Lestvica jezikovnega znanja, na primer skupne referenčne ravni, opredeljuje naraščajoči niz slojev znanja. Zajema lahko celotni pojmovni razpon učenčevega znanja ali pa samo tisti del, ki je relevanten za konkretno okolje ali ustanovo. Za nekega učenca je to, da ga ocenjujemo na ravni B2, izjemen dosežek, za koga drugega (ki je že dosegel raven B2 pred dvema letoma), pa komaj zadovoljiv.

Lestvica
jezikovnega znanja



Konkretni cilj lahko umestimo na določeno raven. Na sliki 7 izpit »Y« želi zajeti sloja znanja, ki sta na lestvici jezikovnega znanja predstavljena z ravnama 4 in 5. Obstajajo lahko še drugi izpiti, ki zajemajo druge ravni. S pomočjo lestvice jezikovnega znanja lahko transparentno pokažemo, v kakšnem medsebojnem odnosu so ti izpiti. Taki so koncept projekta Okvir za izpite iz angleščine kot tujega jezika Zveze govorcev angleščine in sheme združenja ALTE za medsebojno primerljivost izpitov za različne evropske jezike.

Uspešnost posameznika pri izpitu »Y« lahko ocenimo s pomočjo številčne lestvice, denimo 1–5, pri čemer je »3« norma za pozitivno opravljen izpit. Tako ocenjevalno lestvico lahko uporabimo za neposredno ocenjevanje uspešnosti pri subjektivno ocenjevanih izpiti – značilna zgleda bi bila govorjenje in pisanje – in v poročilu o rezultatu izpita. Izpit »Y« je lahko del izpitnega niza »X«, »Y« in »Z«. Vsi izpiti imajo verjetno podobno ocenjevalno lestvico, vendar pa ocena 4 pri izpitu »X« seveda ne pomeni enake ravni jezikovnega znanja kot ocena 4 pri izpitu »Y«.

Če so izpiti »X«, »Y« in »Z« vsi umeščeni na skupno lestvico jezikovnega znanja, bo čez nekaj časa najbrž možno vzpostaviti razmerje med ocenami pri enem izpitu v nizu in ocenami pri drugem. To lahko naredi skupina strokovnjakov, ki bodo analizirali specifikacije izpitov, primerjali uradne vzorce in lestvičili rezultate kandidatov.

Tako vzpostavljane razmerja med izpitnimi ocenami in ravni znanja je mogoče zato, ker imajo izpiti postavljen svoj standard in ker jih izvaja skupina usposobljenih izpraševalcev, ki so sposobni ta standard interpretirati. Skupni standardi morajo biti jasni in transparentni, z zgledi, ki jih operacionalizirajo, in na koncu izraženi v lestvici.

V številnih državah se uspešnost učencev v šoli ocenjuje številčno (ocene), npr. od 1 do 6, pri čemer ocena 4 pomeni pozitivno (opravi) oz. zadovoljivo. Učitelji sčasoma ponotranjijo, kaj kakšna ocena pomeni, le redko pa je to konkretno navedeno. Narava odnosa med učiteljevimi ocenami in ravni znanja učencev je načeloma enaka kot narava odnosa med izpitnimi ocenami in ravni znanja. Toda položaj se dodatno zaplete, ker gre za množico raznovrstnih standardov. Ne le da učitelji uporabljajo različne oblike ocenjevanja in niso enotni pri interpretaciji ocen v različnih kontekstih, temveč se vsako šolsko leto na vseh vrstah šol standardi oblikujejo na novo. Pozitivna ocena na koncu četrtega razreda seveda nima istega pomena kot pozitivna ocena na koncu tretjega razreda iste srednje šole. Prav tako pozitivna ocena na koncu četrtega razreda nima istega pomena v dveh različnih vrstah šol.

Vseeno je mogoče vzpostaviti približne odnose med razponi standardov, ki se uporabljajo v določenem sektorju, in ravni znanja. To lahko dosežemo s kumulativnim procesom, v katerem uporabimo postopke, kot so naslednji: opredelimo standarde za različne stopnje uspešnosti pri istem učnem cilju. Učitelje prosimo, da ocenijo povprečno uspešnost s pomočjo obstoječe lestvice znanja ali sheme, kakršno smo predstavili v preglednicah 1 in 2. Zberemo reprezentativne vzorce izvedb oz. pisnih in govornih izdelkov in na skupinskih ocenjevalnih sestankih na njihovi osnovi izdelamo lestvico. Učitelje prosimo, naj ocenijo predhodno standardizirane videoposnetke tako, kot normalno ocenjujejo svoje učence.

Uporabniki Okvira lahko razmislijo o svojem odnosu do lestvic po naslednjih točkah:

- *v kolikšni meri jih zanima vzpostavitev niza predstavitvenih ravni, s katerimi bi lahko izrazili napredovanje v znanju v okviru svojega sistema kot celote;*
- *v kolikšni meri jih zanima priprava transparentnih meril za ocenjevanje doseženega znanja glede na učne cilje, določene za konkretno raven znanja, pa naj gre za izpit ali učiteljevo ocenjevanje;*
- *v kolikšni meri jih zanima oblikovanje skupnega okvira, s katerim bi določili koherentne odnose med vrsto izobraževalnih okolij, ravnmi znanja in oblikami ocenjevanja v njihovem sistemu.*

4

Jezikovna raba in uporabnik/učenec jezika

Po prvih treh uvodnih in razlagalnih poglavjih bomo zdaj v četrtem in petem poglavju predstavili precej podrobno shemo kategorij za opisovanje jezikovne rabe in jezikovnega uporabnika. V skladu s sprejetim akcijsko usmerjenim pristopom predpostavljamo, da je učenec jezika v procesu, ko postopoma postaja jezikovni uporabnik, torej bo za oba veljal isti niz kategorij. Vendar pa moramo pri tem upoštevati, da oseba, ki se uči drugega ali tujega jezika in kulture, ne neha biti kompetentna v svojem maternem jeziku in z njim povezani kulturi. Prav tako nova zmožnost ne obstaja povsem ločeno od stare. Učenec ne usvaja dveh ločenih, nepovezanih oblik delovanja in sporazumevanja. Postane *raznojezičen* in razvije *medkulturnost*. Jezikovno in kulturno zmožnost za vsak jezik delno preoblikuje znanje drugega in vsak prispeva k medkulturnemu zavedanju, spretnostim in operativnemu znanju. Vse skupaj posamezniku pomaga, da razvije bogatejšo, celovitejšo osebnost in povečano sposobnost za nadaljnje učenje jezikov in večjo odprtost za nove kulturne izkušnje. Učencem tudi omogoča, da s tolmačenjem ali prevajanjem posredujejo med govorcema dveh jezikov, ki se ne moreta sporazumevati neposredno. V poglavju je nekaj prostora posvečenega tudi tem dejavnostim (podpoglavje 4.4.4) in zmožnostim (podpoglavja 5.1.1.3, 5.1.2.2 in 5.1.4), po katerih se učenec jezika razlikuje od enojezičnega domačega govorca.

Vprašanja v okvirih. Od tu naprej bodo bralci na koncu vsakega dela besedila našli okvir, v katerem so povabljeni, naj razmislijo in če želijo, odgovorijo na eno ali več navedenih vprašanj. Izbirne možnosti »mora/je usposobljen/se od njega pričakuje« se nanašajo na učenje, poučevanje in ocenjevanje. Vsebina okvira je ubesedena kot povabilo, in ne kot navodilo, saj želimo poudariti, da Okvir nikomur ne želi ničesar predpisovati. Če se uporabnik odloči, da ga neko področje ne zanima, ni treba, da bi se v vsakem podpoglavju z njim natančneje ukvarjal. V večini primerov pa pričakujemo, da bo uporabnik Okvira razmišljal o zastavljenem vprašanju v vsakem okviru in se odločil tako ali drugače. Če bo njegova odločitev pomembna, jo lahko zapiše in pri tem uporabi ponujene kategorije in zglede ter svoje dopolnitve, potrebne za konkretni namen.

Analiza jezikovne rabe in uporabnika jezika v četrtem poglavju je ključna za uporabo Okvira, saj predstavlja strukturo parametrov in kategorij, ki naj bi vsem, ki se ukvarjajo z učenjem, poučevanjem in ocenjevanjem jezika, omogočili, da pretehtajo in povedo s konkretnimi besedami in tako podrobno, kot želijo, kaj pričakujejo, da bodo učenci, za katere prevzemajo odgovornost, sposobni delati z jezikom, in kaj morajo znati, da bodo lahko delovali. Ta shema je zastavljena tako, da bi bila čim bolj izčrpna, seveda pa ne izčrpa vseh možnosti. Načrtovalci programov, avtorji učbenikov, učitelji in izpraševalci se bodo morali zelo konkretno odločati o vsebini besedil, vajah, dejavnostih, testih itn. Tega procesa ni nikoli mogoče enostavno omejiti na izbiranje iz pripravljenega menija. Ta

raven odločanja mora biti v rokah praktikov, voditi jo morata njihova presoja in ustvarjalnost. Vendar pa naj bi v Okviru našli vse pomembne vidike jezikovne rabe in jezikovne zmožnosti, ki jih bodo potrebovali. Četrto poglavje je zato nekakšen pregledni seznam, katerega zgradba je predstavljena v uvodnem delu. Uporabnikom svetujemo, da se seznanijo s to zgradbo in si z njo pomagajo, ko si bodo zastavljali vprašanja, kot so:

- Ali lahko napovem domene, na katerih bodo moji učenci delovali, in situacije, s katerimi se bodo srečevali? Če lahko, katere vloge bodo morali prevzemati?
- S kakšnimi ljudmi bodo imeli opravka?
- Kakšni bodo njihovi osebni ali poklicni odnosi, v katerih institucionalnih okvirih?
- O čem se bodo morali izražati?
- Katera opravila bodo morali izvajati?
- S katerimi tematikami se bodo srečevali?
- Bodo morali govoriti ali zgolj poslušati in brati za razumevanje?
- Kaj bodo poslušali ali brali?
- V kakšnih okoliščinah in pod kakšnimi pogoji bodo morali delovati?
- Kakšno/katere védenje o svetu ali drugi kulturi bodo potrebovali?
- Katere spretnosti bodo potrebovali? Kako bodo lahko ohranili svojo pristnost, ne da bi jih sogovorci napačno razumeli?
- Za kolikšen del tega lahko prevzamem odgovornost jaz?
- Če ne morem predvideti situacij, v katerih bodo učenci uporabljali jezik, kako jih lahko najbolje pripravim za rabo jezika v sporazumevalne namene, ne da bi jih preveč pripravil za situacije, v katerih se morda ne bodo nikoli znašli?
- Kaj trajnega jim lahko dam za kasnejše življenje, ne glede na to, kako bo tekla njihova poklicna pot?
- Kako lahko učenje jezika čim več prispeva k njihovemu osebnemu in kulturnemu razvoju v odgovorne državljane v pluralistični demokratični družbi?

Okvir seveda ne more dati odgovorov na vsa ta vprašanja. A prav zato, ker so odgovori v celoti odvisni od zavedanja o pomembnosti učne situacije in predvsem od potreb, motiviranosti, značilnosti in razpoložljivih virov učencev ter drugih udeležencev, mora ponujena shema omogočati diverzifikacijo. Naloga naslednjih dveh poglavij je predstaviti ta problem na tak način, da je mogoče pretehtati posamezna vprašanja in po potrebi o njih razpravljati transparentno in razumno ter odločitve posredovati vsem udeleženi v jasni in konkretni obliki.

Kjer je le mogoče, je na koncu podpoglavja navedeno, katere enote v končnem seznamu literature se povezujejo z obravnavano vsebino.

4.1 Kontekst jezikovne rabe

Že dolgo je sprejeto, da je jezik v konkretni rabi zelo različen, odvisno od zahtev konteksta, v katerem se uporablja. V tem smislu jezik ni nevtralen pripomoček mišljenja, kot denimo matematika. Potreba in želja po sporazumevanju se pokažeta v konkretni situaciji, oblika in vsebina sporazumevanja pa sta odziv na to situacijo. Prvo podpoglavje je zato posvečeno različnim vidikom konteksta.

4.1.1 Domene

Vsako dejanje jezikovne rabe je umeščeno v kontekst določene situacije znotraj ene izmed domen (področij družbenega življenja). Določitev domen, za katere pripravljamo učence, ima pomembne implikacije za izbiro situacij, namer, opravil, tem in besedil za poučevanje, izpitna gradiva in dejavnosti. Pri tem je treba upoštevati, da je zaradi večje motiviranosti smiselno uporabljati področja, ki so v sedanjem trenutku relevantna zaradi svoje kasnejše uporabnosti. Otroci so na primer bolj motivirani, če se ukvarjajo s stvarmi, ki jih trenutno zanimajo, vendar pa bodo zato slabše pripravljeni za sporazumevanje kasneje, kot odrasli. Pri odraslih lahko pride do navzkrižja interesov delodajalcev, ki morda financirajo tečaj in ki želijo, da je v središču pozornosti poklicna domena, in učencev, ki jih morda bolj zanima razvijanje zasebnih odnosov.

Število možnih domen ni določeno, saj katerokoli opredeljeno področje družbenega delovanja lahko predstavlja domeno za nekega uporabnika ali izobraževalni program. Za splošne namene učenja in poučevanja jezikov je morda koristno razlikovati najmanj med naslednjimi:

- **zasebno domeno**, v kateri oseba živi kot posameznik, osredotočen na domače življenje z družino in prijatelji, in se ukvarja z individualnimi dejavnostmi, kot so branje za sprostitev, pisanje dnevnika, ukvarjanje s posebno dejavnostjo ali hobiji itn.;
- **javno domeno**, v kateri oseba deluje kot član splošne javnosti ali neke organizacije in se vključuje v vrsto različnih transakcij za različne namene;
- **poklicno domeno**, v kateri je oseba poklicno dejavna;
- **izobraževalno domeno**, v kateri oseba sodeluje v organiziranem učnem procesu, zlasti (a ne nujno) v izobraževalni ustanovi.

Opozoriti je treba, da je v številnih situacijah vključenih več področij oz. domen. Pri učitelju se poklicna in izobraževalna domena v veliki meri prekrivata. Javna domena se z vsem, kar zadeva družbene in administrativne interakcije in transakcije ter stike z mediji, odpira na druga področja. Tako na izobraževalnem kot poklicnem področju se številne interakcije in jezikovne dejavnosti prej uvrščajo med oblike navadnega družbenega delovanja skupine, kot da bi kazale povezavo s poklicnimi ali učnimi opravili; podobno zasebna domena ni popolnoma ločena od drugih (vdor medijev v družinsko in osebno življenje, raznašanje različnih »javnih« dokumentov po »zasebnih« poštnih nabiralnikih, reklame, javna besedila na ovojnini izdelkov, ki se uporabljajo v vsakodnevnem zasebnem življenju, itn.).

Na drugi strani zasebna domena dejanjem na drugih področjih daje individualni ali osebni pečat. Ljudje nastopamo kot posamezniki, ne da bi prenehali biti družbeni agensi; tehnično poročilo, predstavitev v razredu, nakup lahko – na srečo – »osebnosti« omogočajo, da se izrazi še drugače, ne le v odnosu do poklicnih, izobraževalnih ali javnih področij, katerih del je v konkretnem času in na konkretnem kraju njena jezikovna dejavnost.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *V katerih domenah oz. na katerih področjih družbenega življenja bo učenec moral ali bo usposobljen delovati oz. se bo to od njega pričakovalo?*

4.1.2 Situacije

V vsaki domeni lahko nastale zunanje situacije opišemo z naslednjimi prvinami:

- *kraj*, kjer se zgodijo, in čas, ko se zgodijo;
- *ustanove ali organizacije* – njihov ustroj in postopki usmerjajo velik del tistega, kar se po navadi dogaja;
- *sodelujoče osebe*, zlasti v njihovih relevantnih družbenih vlogah v odnosu do uporabnika/učenca;
- *stvari* (žive in nežive) v okolju;
- *dogodki*, ki se zgodijo;
- *dejanja*, ki jih izvedejo sodelujoče osebe;
- *besedila*, na katera oseba naleti v situaciji.

V preglednici 5 (str. 72–73) je navedenih nekaj zgledov prej omenjenih situacijskih kategorij, razvrščenih po področjih družbenega življenja, s katerimi se ljudje v Evropi verjetno najpogosteje srečujejo. Preglednica je mišljena izključno kot zgled in predlog. Nikakor ni dokončna. Predvsem ne more pokriti dinamičnih vidikov interaktivnih situacij, v katerih udeleženci določajo relevantne značilnosti med samim dogajanjem in je zanje pomembnejše, da ga spremenijo, kot da ga opišejo. Več o odnosih med partnerji v sporazumevalnih dejanjih boste našli v podpoglavjih 4.1.4 in 4.1.5. Za notranjo zgradbo sporazumevalne interakcije gl. 5.2.3.2. Za sociokulturno vedenje gl. 5.1.1.2, za uporabniške strategije gl. 4.4.

Če želite, razmislite in po potrebi navedite

- *situacije, v katerih bo učenec moral ali bo usposobljen delovati oz. se bo to od njega pričakovalo;*
- *kraje, ustanove/organizacije, osebe, predmete, dogodke in dejanja, ki bodo pomembni zanj.*

4.1.3 Okoliščine in omejitve

Zunanje okoliščine, v katerih poteka sporazumevanje, uporabniku/učencu in njegovim sogovornikom postavljajo raznovrstne omejitve.

- Fizične omejitve:
 - a) za govor:
 - jasnost izgovorjave;
 - hrup v okolju (vlak, letalo, »šum« itn.);
 - moteče okolje (prometna ulica, tržnica, gostilna, zabava, disko itn.);
 - popačenje (slaba telefonska zveza, radijski sprejem, javno ozvočenje);
 - vremenske razmere (veter, hud mraz itn.);
 - b) za pisanje:
 - slaba kopija tiska;
 - težko berljiva pisava;
 - slaba osvetlitev itn.

- Družbene okoliščine:
 - število sogovorcev in poznanstvo z njimi;
 - relativni družbeni položaj udeležencev (položaj moči ali solidarnosti itn.);
 - prisotnost/odsotnost občinstva ali naključnih poslušalcev;
 - družbena razmerja med udeleženci (na primer prijateljstvo/sovražnost, sodelovalnost).
- Časovni pritisk:
 - različni pritiski na govorca/poslušalca (realni čas) in pisca/bralca (bolj prožno);
 - čas za pripravo (na primer improviziran ali rutinski ali vnaprej pripravljen govorni nastop) za govore, poročila itn.;
 - omejitve razpoložljivega časa (na primer zaradi pravil, stroškov, drugih sočasnih dogodkov in obveznosti itn.) za izmenjave in interakcije;
 - drugi pritiski: finančni, psihični (na primer izpiti) itn.

Sposobnost vseh govorcev, učencev pa še posebej, da uporabijo svojo jezikovno zmožnost, je močno odvisna od fizičnih okoliščin, v katerih poteka sporazumevanje. Hrup, moteče okolje in popačenje, za katere smo zglede navedli zgoraj, lahko močno otežijo razumevanje govora. Sposobnost učinkovitega in zanesljivega delovanja v zahtevnih okoliščinah je včasih odločilnega pomena, denimo za pilote, ko dobivajo navodila za pristaneke, kjer ni prostora za napake. Osebe, ki se usposabljaajo za branje javnih obvestil v tujih jezikih, morajo imeti še zlasti jasno izgovorjavo in ponavljati ključne besede, da jih bodo ljudje zanesljivo razumeli. V jezikovnih laboratorijih se pogosto uporabljajo posnetki, ki bi jih zaradi hrupa in popačenosti zavrnil kot nesprejemljive, če bi šlo za video posnetke, saj bi resno ovirali jezikovno učenje.

Pri preizkusih slušnega razumevanja je treba paziti, da imajo vsi kandidati enake pogoje. Podobno velja, smiselno prilagojeno, tudi pri preverjanju bralnega razumevanja in tvorjenju besedil. Učitelji in izpraševalci se morajo zavedati tudi učinka družbenih okoliščin in časovnih pritiskov na učne procese, razredno interakcijo, učenčevo zmožnost in njegovo sposobnost, da pokaže svoje znanje v danem trenutku.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Kako bodo fizične okoliščine, v katerih se bo učenec moral sporazumevati, vplivale na to, kar naj stori?*
- *Kako bosta število in vrsta sogovorcev vplivala na to, kar naj učenec stori?*
- *Pod kakšnim časovnim pritiskom bo moral učenec delovati?*

4.1.4 Uporabnikov/učenčev mentalni kontekst

Zunanji kontekst je organiziran neodvisno od posameznika. Ta organiziranost je izredno raznolika. Posamezniku ponuja zelo podrobno razčlenbo sveta, ki natančno odseva v jeziku dane skupnosti in jo njegovi govorci usvajajo z dozorevanjem, izobraževanjem in zbiranjem izkušenj, vsaj v tistem obsegu, ki se jim zdi relevanten. Kot dejavnik sodelovanja v sporazumevalnem dogodku moramo razlikovati med tem zunanjim kontekstom, ki je mnogo prebogat, da bi lahko posameznik nanj učinkoval ali ga vsaj v celoti dojel, in uporabnikovim/učenčevim mentalnim kontekstom.

Preglednica 5: Zunanji kontekst jezikovne rabe: opisne kategorije

Področje	Kraj dogajanja	Institucije	Osebe
Zasebno	dom: hiša, prostori, vrt lastni od družine od prijateljev od tujcev lastni prostor v hostlu, hotelu na deželi, morju	družina družabne mreže	starši, stari starši, potomci, sorojenci, tete, strici, bratrance, zakonec, zakončeva družina, partnerji, prijatelji, znanci
Javno	javne površine: ulice, trgi, parki javni prevoz trgovine, (vele)blagovnice bolnišnice, ordinacije, klinike športni stadioni, igrišča, dvorane gledališča, kinodvorane, prireditveni prostori restavracije, gostilne, hoteli verski prostori	javne službe politični organi zakonodaja javno zdravstvo klubi društva politične stranke verske skupnosti	člani javnosti uradne osebe prodajalci pripadniki policije, vojske in varnostnih organov vozniki, sprevodniki potniki športni igralci, navijači, gledalci gledališki in drugi igralci ter gledalci strežno osebje
Poklicno	pisarne tovarne delavnice pristanišča, železnice kmetije letališča trgovine storitvene dejavnosti hoteli prostori upravnih organov	podjetja multinacionalne korporacije državna (industrijska) podjetja sindikati	delodajalci, delavci vodilni kadri sodelavci podrejeni tesnejši sodelavci stranke kupci receptorji, tajniki čistilno osebje
Izobraževalno	šole: avla, razredi, igrišče športne površine, hodniki višje in visoke šole univerze, fakultete predavalnice seminarske sobe prostori študentske organizacije študentsko naselje, študentski domovi laboratoriji menze	osnovne in srednje šole višje in visoke šole univerze, fakultete akademska združenja poklicna združenja ustanove za izobraževanje odraslih	učitelji vzgojitelji pomožno učno osebje starši sošolci, učenci profesorji, predavatelji študenti (kolegi) osebje v knjižnicah in laboratorijih osebje v menzah, čistilno osebje vratarji, tajniki

Predmeti	Dogodki	Postopki	Besedila
pohištvo in oprema oblačila oprema stanovanja igračke, orodje, osebna higiena umetniški predmeti, knjige divje/domače živali, hišni ljubljenci drevesa, rastline, zelenica, ribniki predmeti v hiši/stanovanju ročne torbice oprema za prosti čas/šport	družinska slavlja srečanja nezgode, nesreče naravni pojavi zabave, obiski sprehodi, kolesarjenje vožnja z avtom počitnice, izleti športni dogodki	vsakodnevna opravila: oblačenje, slačenje, kuhanje, prehranjevanje, pranje vzdrževanje hiše, vrta branje, radio in TV razvedrilo hobiji igre in šport	teletekst garancije recepti navodila romani časopisi, revije oglasil brošure osebna pisma radijske in TV-oddaje, posneta govorjena besedila
denar, denarnice obrazci blago v trgovinah orožje nahrbtniki škafle žoge letaki jedi, pijače, prigrizki potni listi, dovoljenja	nezgode nesreče, bolezni javna srečanja sodni postopki dobrodelne prireditve globe, aretacije tekme, športna tekmovanja kulturne prireditve poroke, pogrebi	kupovanje, uporaba javnih storitev uporaba zdravstvenih storitev potovanje po cesti/ z železnico/ladjo/letalom javne razvedrilne in pritožbene dejavnosti verski obredi	govorjena in pisna javna obvestila napisi na ovojnini letaki, grafiti vozovnice, vozni redi opozorila, predpisi programi pogodbe jedilni listi verska besedila, pridige, hvalnice
oprema v podjetju, pisarniški material industrijski stroji industrijsko in obrtno orodje	sestanki razgovori za službo sprejemi konference poslovni sejmi posvetovanja razprodaje nesreče na delovnem mestu stavke in pogajanja med delodajalci in delavci	poslovna administracija vodenje podjetja proizvodni postopki pisarniške dejavnosti prevoz tovora prodajni postopki trženje delo z računalnikom vzdrževanje pisarne	poslovna pisma interno poročilo opozorila o varnosti pri delu navodila za uporabo predpisi oglasil napisi na ovojnini opis delovnega mesta table z obvestili poslovne vizitke
šolske potrebščine šolske uniforme športna oprema in oblačila hrana avdiovizualna oprema šolske table in kreda računalniki šolske torbe	začetek šolskega leta zaključek šolskega leta obiski in študij na drugih izobraževalnih ustanovah prireditve za starše športni dnevi, tekmovanja disciplinske težave seminarsko delo in vaje	zbor učencev učne ure igre in igralne dejavnosti klubi in združenja predavanja, pisanje esejev laboratorijsko delo delo v knjižnici domače naloge debate in razprave	avtentična besedila (kot zgoraj) učbeniki, berila priročniki besedila na šolski tabli besedila na prosojnicah besedila na računalniških zaslonih videotekst gradivo za vaje članki povzetki slovarji

Uporabnik filtrira in interpretira zunanji kontekst z

- zaznavnim aparatom;
- mehanizmi pozornosti;
- dolgoročnimi izkušnjami, ki vplivajo na pomnjenje, asociacije in konotacije;
- praktično klasifikacijo stvari, dogodkov itn.;
- jezikovno kategorizacijo.

Ti dejavniki vplivajo na uporabnikovo opazovanje konteksta. V kolikšni meri opazovani kontekst postane mentalni kontekst za sporazumevalno dejanje, je odvisno od relevantnosti vrste uporabnikovih psihičnih potez:

- *namer* ob vključitvi v sporazumevanje;
- *miselnega procesa*: toka misli, idej, občutkov, vtisov itn., s katerimi se ukvarja njegova zavest;
- *pričakovanj v luči predhodnih izkušenj*;
- *refleksije*: delovanja miselnih procesov na izkušnje (na primer dedukcija, indukcija);
- *potreb, želja, motiviranosti, interesov*, ki pripeljejo do odločitve za delovanje;
- *psihičnega stanja* (utrujenost, vznemirjenost itn.), zdravja in osebnostnih lastnosti (gl. 5.1.3).

Mentalni kontekst torej ni omejen na reduciranje informacijske vsebine neposredno vidnega zunanjega konteksta. Na miselni proces imajo lahko večji vtis spomin, shranjeno znanje, domišljija in drugi notranji spoznavni (in čustveni) procesi. V takem primeru je uporabljeni jezik le obrobno povezan z zunanjim kontekstom, ki ga govorec opazuje. Predstavljajte si na primer učenca pri izpitu v pusti predavalnici ali pa matematika ali pesnika v njegovi delovni sobi.

Pomembno je tudi, kako uporabnik/učenec prepozna (ali pa ne) zunanje okoliščine in omejitve, jih sprejme in se jim prilagodi (ali pa ne). To je v veliki meri stvar njegove interpretacije situacije, ki je odvisna od njegovih splošnih zmožnosti (gl. 5.1), kot so predhodno znanje, vrednote in prepričanja.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Katere so predpostavke o učenčevi sposobnosti opazovanja in prepoznavanja relevantnih značilnosti zunanjega konteksta sporazumevanja?*
- *Kako so komunikacijske in učne dejavnosti povezane z učenčevimi željami, motivacijo in interesi?*
- *Koliko se od učenca pričakuje, da bo razmišljal o svojih izkušnjah?*
- *Na kakšen način psihične značilnosti učenca vplivajo na sporazumevanje in ga omejujejo?*

4.1.5 Mentalni kontekst sogovorca/sogovorcev

V sporazumevalnem dogodku moramo upoštevati tudi uporabnikovega sogovorca. Potreba po sporazumevanju predpostavlja »sporazumevalno vrzel«, ki pa jo lahko pre-

mostimo, ker se mentalni kontekst uporabnika in mentalni kontekst sogovorca (sogovorcev) prekrivata ali sta delno skladna.

Pri neposredni interakciji je zunanji kontekst za uporabnika in njegovega sogovorca isti (edina razlika, ki pa je pomembna, je prisotnost drugega), toda zaradi prej opisanih razlogov ga opazujeta in interpretirata različno. Učinek – in pogosto celotna funkcija ali vsaj njen del – sporazumevalnega dejanja je povečanje območja skladnosti v razumevanju dane situacije za učinkovito sporazumevanje, ki bo služilo interesom sodelujočih. To je lahko izmenjava stvarnih informacij. Težje je premostiti razlike v vrednotah in prepričanjih, vljudnostnih konvencijah, družbenih pričakovanjih itn., dejavnikih, ki vsi vplivajo na to, kako udeleženci interpretirajo interakcijo, če nimajo razvitega relevantnega medkulturnega zavedanja.

V sporazumevalnem dogodku so lahko okoliščine in omejitve za sogovorca delno ali povsem drugačne kot za uporabnika/učenca in se nanje tudi drugače odziva. Na primer: uslužbenec, ki uporablja javno ozvočenje, se morda ne zaveda, kako slabo se slišijo njegova obvestila. En udeleženec v telefonskem pogovoru morda s klepetom preganja dolgčas, drugega pa čaka stranka itn. Te razlike močno vplivajo na pritiske, ki jih doživlja uporabnik.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *V kolikšni meri se bodo učenci morali prilagoditi sogovorčevemu mentalnemu kontekstu?*
- *Kako se učenci lahko najbolje pripravijo, da bodo znali izvesti potrebne prilagoditve?*

4.2 Sporazumevalne teme

Znotraj posameznih področij družbenega življenja oz. domen lahko razlikujemo med različnimi temami, vsebinami diskurza, pogovora, refleksije ali sestavka, ki so v središču pozornosti v sporazumevalnih dejanjih. Tematske skupine lahko razporedimo na veliko različnih načinov. Vplivna je klasifikacija z delitvijo na teme, podteme in »posebne pojme«, kot jo predlaga dokument *Threshold Level 1990*, sedmo poglavje:

1. osebna identiteta;
2. stanovanje in bivanje;
3. vsakodnevno življenje;
4. prosti čas in razvedrilo;
5. potovanje;
6. odnosi z drugimi ljudmi;
7. zdravje in telesna nega;
8. izobraževanje;
9. nakupovanje;
10. hrana in pijača;
11. storitve;
12. kraji;

- 13. jezik;
- 14. vreme.⁸

Vsak izmed teh tematskih sklopov je razdeljen na podkategorije. Na primer, četrti sklop »prosti čas in razvedrilo« je razdeljen takole:

- 4.1 razvedrilo;
- 4.2 hobiji in interesi;
- 4.3 radio in televizija;
- 4.4 kino, gledališče, koncerti itn.;
- 4.5 razstave, muzeji itn.;
- 4.6 intelektualne in umetniške dejavnosti;
- 4.7 šport;
- 4.8 tisk.

Pri vsaki izmed podtem so opredeljeni še »posebni pojmi«. V tem pogledu so zlasti relevantne kategorije iz preglednice 5, ki obsegajo kraje, ustanove itn., ki jih je treba obdelati. Na primer, pod 4.7 »šport« *Threshold Level 1990* navaja:

- 1. kraji: igrišče, stadion in druge športne površine;
- 2. ustanove in organizacije: športno društvo, moštvo, klub;
- 3. osebe: športnik;
- 4. predmeti: igralne karte, žoga;
- 5. dogodki: tekma, igra;
- 6. dejanja: gledati, igrati (+ ime športa), tekmovati, zmagati, izgubiti, igrati neodločeno.

Seveda ta izbor in ureditev tem, podtem in posebnih pojmov ni dokončen. Nastal je kot rezultat odločitve avtorjev glede na njihovo oceno sporazumevalnih potreb predvidenih učencev. Videli bomo, da se našteje teme nanašajo večinoma na zasebno in javno domeno, kot je primerno za začasne obiskovalce, ki se verjetno ne bodo vključili v poklicno in izobraževalno življenje v deželi. Nekatere teme (na primer področje 4) sodijo delno na zasebno in delno na javno področje. Uporabniki Okvira, vključno z učenci, kjer je le mogoče, se bodo seveda odločili sami, na osnovi potreb, motiviranosti, značilnosti in razpoložljivih virov učencev za relevantno področje ali področja družbenega življenja. Pri poklicno usmerjenem jezikovnem učenju bomo morda razvili teme na poklicnem področju, relevantne za konkretne učence. Dijaki v višjih razredih srednje šole se bodo morda bolj poglobljeno ukvarjali z znanstvenimi, tehnološkimi, gospodarskimi itn. temami. Uporaba tujega jezika kot učnega jezika bo seveda zahtevala podrobnejše ukvarjanje s tematsko vsebino predmetnega področja.

⁸ Op. prev.: V *Sporazumevalnem pragu za slovenščino* (Ferbežar idr. 2004) so posebni pojmi razporejeni nekoliko drugače: 1. osebna identiteta, 2. stanovanje in bivanje, 3. osebna razmerja, 4. izobraževanje, 5. delo in poklic, 6. kultura, mediji, šport, zabava, 7. promet in potovanja, 8. zdravje in higiena, 9. nakupovanje, 10. hrana in pijača, 11. storitve, 12. družba, politika, gospodarstvo, 13. okolje in vreme, 14. jezik.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *S katerimi temami se bo učenec srečeval na izbranem področju družbenega življenja?*
- *S katerimi podtemami se bo srečeval znotraj vsake teme?*
- *S katerimi posebnimi pojmi, povezanimi s kraji, ustanovami/organizacijami, osebami, predmeti, dogodki in postopki, se bo srečeval, ko bo imel opravka s posameznimi (pod)temami?*

4.3 Sporazumevalna opravila in namere

4.3.1 Uporabnik jezika se največkrat odloči za sporazumevalno dejanje, da bi tako zadostil svojim potrebam v dani situaciji. Na zasebnem področju je morda njegova namera zaplesti obiskovalca v pogovor z izmenjavo podatkov o svoji in njegovi družini, prijateljih, stvareh, ki so jima všeč, in tistih, ki jima niso, s primerjavo izkušenj in stališč itn. Na javnem področju gre največkrat za poslovne transakcije, denimo za nakup kakovostnih oblačil po sprejemljivi ceni. Na poklicnem področju morda želi razumeti nova pravila in njihove posledice za stranko. Na izobraževalnem področju morda želi prispevati svoj delež pri igranju vlog ali pri seminarju ali pa napisati prispevek o specializirani temi za konferenco ali objavo itn.

4.3.2 Analiza potreb in opazovanje jezikovne rabe sta omogočila, da smo z leti dobili obsežno literaturo o jezikovnih opravilih, za katera naj bo učenec opremljen oziroma s katerimi se bo moral spopasti, če bo želel obvladati situacije, ki se pojavljajo na različnih področjih družbenega življenja. V pomoč nam je lahko eden izmed množice zgledov, seznam opravil na *poklicnem* področju iz *Ravni sporazumevalnega praga 1990* (drugo poglavje, del 1.12).

Sporazumevanje na delovnem mestu

Kot začasni prebivalci morajo biti učenci sposobni narediti naslednje:

- zaprositi za dovoljenje za delo in podobne dokumente;
- pridobiti podatke (na primer od agencije za zaposlovanje) o naravi, razpoložljivosti in pogojih za zaposlitev (na primer opis delovnega mesta, plačilo, poklicna zakonodaja, prosti čas in dopust, odpovedni rok);
- brati razpise delovnih mest;
- pisati prijave za delovno mesto in se udeležiti razgovorov za zaposlitev; pisno ali govorno posredovati potrebne osebne podatke, podatke o usposobljenosti in izkušnjah ter odgovarjati na vprašanja o njih;
- razumeti postopek sprejema na delo in mu slediti;
- razumeti vprašanja, povezana z opravili, ki so potrebna, ko začnejo delati, in odgovoriti nanje;
- razumeti predpise in navodila o varnosti in zaščiti;
- prijaviti nesrečo in zahtevati povračilo iz zavarovanja;
- uporabljati razpoložljive storitve;
- ustrezno se sporazumevati z nadrejenimi, s sodelavci in podrejenimi;

- sodelovati v družabnem življenju podjetja ali ustanove (na primer v menzi, športnih in družabnih klubih itn.).

Kot predstavnik skupnosti, ki gosti npr. angleško govorečega, najsibo domači ali tuji govorci, mu mora biti učenec sposoben pomagati pri navodilih, navedenih spodaj.

Raven sporazumevalnega praga 1990, sedmo poglavje, del 1, navaja zglede opravih v zasebni domeni.

Osebna identiteta

Učenci znajo povedati ime in priimek, ju črkovati, navesti naslov, telefonsko številko, povedati, kdaj in kje so se rodili, katere narodnosti so, s čim se preživljajo, opisati družino, navesti veroizpoved, povedati, kaj jim je všeč in kaj ne, kakšni so drugi ljudje; spodbuditi sogovorca, da pove podobne stvari o sebi, in slišane podatke razumeti itn.

Praktiki (učitelji, avtorji učbenikov, izpraševalci, načrtovalci kurikulumov itn.), uporabniki (starši, vodstva šol, delodajalci itn.) in učenci sami pravijo, da so take izredno konkretne specifikacije opravih zelo smiselne in kot učni cilji velika motivacija. Toda opravih je neskončno mnogo. V splošnem okviru ni mogoče navesti vseh sporazumevalnih opravih, ki jih utegnejo zahtevati situacije v resničnem življenju. Praktiki morajo razmisliti o sporazumevalnih potrebah svojih učencev in nato s pomočjo vseh virov, ki jih ponuja Okvir (na primer, kot so predstavljeni v sedmem poglavju), podrobneje opredeliti sporazumevalna opravila, na katera morajo biti učenci pripravljeni. Tudi učence same je treba spodbuditi, da razmislijo o svojih sporazumevalnih opravih, kar naj bo del njihovega ozaveščanja in samousmerjanja.

Če želite, razmislite in po potrebi navedite

- *sporazumevalna opravila na zasebnem, javnem, poklicnem in/ali izobraževalnem področju, na katerih bo učenec moral ali bo usposobljen delovati oz. se bo to od njega pričakovalo;*
- *oceno potreb učencev, na katerih temelji izbor opravih.*

4.3.3 Na izobraževalnem področju je morda koristno ločevati med opravih, za katera so učenci usposobljeni kot *uporabniki* jezika, in tistimi, s katerimi se srečujejo med samim *učnim procesom*.

Glede opravih kot sredstev za načrtovanje, izvajanje in poročanje o učenju in poučevanju jezika lahko pripravimo ustrezne podatke o naslednjem:

- *vrste opravih*, na primer simulacije, igranje vlog, razredna interakcija itn.;
- *cilji*, na primer skupinski učni cilji v odnosu do medsebojno različnih in manj napovedljivih ciljev udeležencev;
- *vnos*, na primer navodila, gradiva in drugo, ki jih pripravijo učitelji in/ali učenci;
- *rezultati*, na primer izdelki, kot so besedila, povzetki, preglednice, predstavitve itn., in učni dosežki, kot so izboljšane zmožnosti, zavedanje, vpogled, strategije, izkušnje v odločanju in pogajanjih itn.;
- *dejavnosti*, na primer spoznavne/čustvene, telesne/miselne, skupinske/v parih/posamične; procesi: sprejemniški in tvorbeni itn. (gl. podpoglavje 4.5);

- *vloge*, vloge udeležencev tako v samih opravilih kot pri načrtovanju in vodenju opravil;
- *spremljanje in vrednotenje* relativne uspešnosti zamišljenega opravila oziroma njegove izvedbe po merilih, kot so relevantnost, pričakovana zahtevnost in omejitve ter ustreznost.

Podrobneje o vlogi opravil pri učenju in poučevanju jezikov govorimo v sedmem poglavju.

Če želite, razmislite in po potrebi navedite

- *opravila, s katerimi bo učenec moral ali bo usposobljen delovati oz. se bo to od njega pričakovalo na izobraževalnem področju a) kot od udeleženca v vodenih, ciljno usmerjenih interakcijah, projektih, simulacijah, pri igranju vlog itn. in b) na druge načine, ko se J2 (drugi jezik) uporablja kot sredstvo poučevanja 1) jezika samega in 2) drugih predmetov v kurikulumu itn.*

4.3.4 Domišljjske rabe jezika

Domišljjska raba jezika ima pogosto pomembno vlogo pri učenju in razvoju jezika, a ni omejena na izobraževalno področje. Med domišljjske dejavnosti lahko uvrščamo naslednje:

Družabne jezikovne igre:

- govorne (zgodbe z vsebinskimi napakami; kako, kdaj, kje itn.);
- pisne (kakšne so posledice, vislice itn.);
- avdiovizualne (slikovni loto, vojna itn.);
- namizne igre in igre s kartami (sestavljanje besed (ang. scrabble) itn.);
- pantomima, posnemanje itn.

Individualne dejavnosti:

- uganke v časopisih in revijah (križanke, rebusi, anagrami itn.);
- medijske igre (na televiziji in radiu: številke in črke itn.).

Jezikovne šale in domislice (besedne igre itn.), na primer v:

- oglasih, na primer za vozilo: »*Ima vse, kar imajo veliki.*«;
- časopisnih naslovih, na primer »*Daleč je tisti jutri*«;
- grafutih, na primer »*Slovnica je car – ja?*«.

4.3.5 Estetske rabe jezika

Izvirne in umetniške rabe jezika so pomembne tako v izobraževalnem smislu kot same po sebi. Lahko so tvorbnе, sprejemniške, interaktivne ali posredovalne (gl. 4.4.4 spodaj); lahko so govorne ali pisne. Vključujejo dejavnosti, kot so:

- petje (otroške pesmice, ljudske pesmi, popevke itn.);
- pripovedovanje ali zapisovanje zgodb itn.;
- poslušanje, branje, pisanje in pripovedovanje domišljjskih besedil (zgodb, pesmi itn.), vključno z avdiovizualnimi besedili, stripi, slikanicami itn.;

- igranje predstav po scenariju ali brez njega itn.;
- tvorjenje, sprejemanje in izvajanje leposlovnih besedil, na primer: branje in pisanje besedil (novel, romanov, poezije itn.) ter izvajanje in gledanje/poslušanje recitalov, odrskih predstav, oper itn.

Morda se zdi takšno povzemanje tega, kar je bilo tradicionalno glavni, pogosto celo prevladujoč vidik poučevanja sodobnih jezikov v višjih razredih srednje šole ter višjem in visokem izobraževanju, podcenjujoče. Pa ni mišljeno tako. Nacionalne in regionalne književnosti so pomemben prispevek k evropski kulturni dediščini, ki ga Svet Evrope ocenjuje kot »dragocen skupni vir, ki ga je treba varovati in razvijati«. Literarne vede služijo številnim izobraževalnim ciljem – intelektualnim, moralnim in čustvenim, jezikovnim in kulturnim –, ne le čisto estetskim. Upajmo, da bodo učitelji književnosti na vseh ravneh v Okviru našli veliko relevantnega in koristnega za svoje delo ob tem, ko bodo poskušali svoje cilje in metode predstaviti bolj transparentno.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Za katere domišljjske in estetske rabe jezika bo učenec usposobljen oz. se bo to od njega pričakovalo?*

4.4 Sporazumevalne jezikovne dejavnosti in strategije

Za izvajanje sporazumevalnih opravil morajo uporabniki izvajati sporazumevalne jezikovne dejavnosti in uporabljati sporazumevalne strategije.

Številne sporazumevalne dejavnosti, kot sta pogovor in dopisovanje, so *interaktivne*, kar pomeni, da se udeleženci menjavajo v vlogi tvorcev in prejemnikov, marsikdaj z več menjavami vlog.

V drugih primerih, ko je govor posnet ali predvajan ali ko so pisna besedila poslana drugi osebi ali v objavo, so tvorci ločeni od prejemnikov, morda jih niti ne poznajo in morda jim ti niti ne morejo odgovoriti. V teh primerih sporazumevalno dejanje lahko obravnavamo kot *govorjenje, pisanje, poslušanje* ali *branje* besedila.

V večini primerov uporabnik kot govorec ali pisec tvori lastno besedilo, s katerim izraža lastno vsebino. V drugih nastopa kot posrednik v sporazumevanju (pogosto, a ne nujno, v različnih jezikih) med dvema ali več osebami, ki se iz takega ali drugačnega razloga ne morejo sporazumevati neposredno. Ta proces, *posredovanje*, je lahko interaktiven ali ne.

V številnih, če že ne vseh situacijah se vrste dejavnosti prepletajo. Pri pouku jezika v šoli, na primer: učenec posluša učiteljevo razlago, bere besedilo, tiho ali glasno, se vključuje v interakcijo s sošolci pri skupinskem ali projektnem delu, piše vaje ali spis in se celo poskuša v posredovanju, bodisi kot pedagoški dejavnosti ali zato, da pomaga sošolcu.

Strategije so za uporabnika jezika način, kako mobilizira in uravnoteženo uporablja svoje vire, aktivira spretnosti in postopke, da zadosti zahtevam sporazumevanja v kontekstu in uspešno izvede določeno opravilo v kar največji meri in na najbolj gospodaren način, odvisno od konkretne namere. Sporazumevalnih strategij torej *ne* smemo poj-

movati preprosto kot model, kako nadomestiti jezikovni primanjkljaj ali rešiti zadrego pri sporazumevanju. Domači govorci redno uporabljajo najraznovrstnejše sporazumevalne strategije (o njih bomo govorili v nadaljevanju), ki ustrezajo sporazumevalnim zahtevam, pred katerimi se znajdejo.

Uporabo sporazumevalnih strategij lahko razumemo kot aplikacijo metaspoznavnih načel: *prednačrtovanje*, *izvedba*, *spremljanje* in *popravljanje* pri različnih vrstah sporazumevalnih dejavnosti: sprejemanju, interakciji, tvorjenju in posredovanju. Beseda »strategije« se uporablja na različne načine. V tem besedilu jo pojmuje kot določen način delovanja, ki vodi h kar največji učinkovitosti. Spretnosti, ki so nujni del procesa razumevanja ali oblikovanja izgovorjene ali zapisane besede (na primer delitev zvočnega toka na enote, da ga lahko dekodiramo v niz besed, ki nosijo propozicijski pomen), so obdelane na nižjih ravneh, v povezavi z ustreznimi sporazumevalnimi procesi (gl. podpoglavje 4.5).

Napredek pri učenju jezika je najbolje viden v učenčevi sposobnosti sodelovanja v jezikovnih dejavnostih, ki jih je mogoče opazovati, in v uporabi sporazumevalnih strategij. Zato so te dejavnosti in strategije uporabna osnova za lestvičenje jezikovne sposobnosti. V tem poglavju predstavljamo eno izmed možnih oblik lestvičenja za različne vidike dejavnosti in strategij, o katerih smo govorili.

4.4.1 Tvorbne dejavnosti in strategije

Tvorbne dejavnosti in strategije vključujejo tako govorne kot pisne oblike.

4.4.1.1 Pri **ustnem tvorjenju (govorjenju)** uporabnik jezika tvori govorjeno besedilo, ki ga sprejema eden ali več poslušalcev. Zgledi govornih dejavnosti so:

- javna obvestila (informacije, navodila itn.);
- nagovarjanje občinstva (govori na javnih srečanjih, univerzitetna predavanja, pridige, kratkočasenje občinstva, športni komentarji, prodajne predstavitve itn.).

Med oblikami teh dejavnosti so lahko:

- glasno branje napisanega besedila;
- govorjenje ob opornih točkah, pisni predlogi ali vizualnih pripomočkih (diagramih, slikah, shemah itn.);
- igranje pripravljene vloge;
- spontani govor;
- petje.

Ponazoritvene lestvice so na voljo za:

- splošno govorno izražanje;
- daljši monolog: opisovanje doživetja;
- daljši monolog: zastopanje stališča (na primer v razpravi);
- javna obvestila;
- nagovarjanje občinstva.

	SPLOŠNO GOVORNO IZRAŽANJE
C2	Govoriti zna jasno in tekoče, dobro strukturirano in logično urejeno, tako da poslušalec lahko prepozna in si zapomni bistvene dele.
C1	Tvoriti zna jasne, podrobne opise in predstavitve kompleksnih vsebin. Uspešno vključuje podteme, razvija posamezne točke in jih zaokroži s primernim zaključkom.
B2	Posredovati zna jasne, sistematično razvite opise in predstavitve, pri čemer ustrezno poudari bistvene točke in svoje trditve osvetli s podrobnostmi. Posredovati zna jasne, podrobne opise in predstavitve najrazličnejših tem, povezanih z njegovimi interesnimi področji. Razširiti zna temo in svoje ideje osvetliti z dodatnimi podatki in tehničnimi primeri.
B1	Razmeroma tekoče in neposredno zna prikazati različne teme s svojih interesnih področij. Predstavitev je strukturirana linearno.
A2	Preprosto zna opisati ali predstaviti ljudi, okoliščine, v katerih živi ali dela, vsakodnevna opravila, kaj mu je všeč in kaj ne. Pri tem uporablja kratke nize preprostih besednih zvez in stavkov, ki jih poveže v enostavno zaporedje.
A1	Tvoriti zna preproste, večinoma nepovezane besedne zveze o ljudeh in krajih.

	DALJŠI MONOLOG: opisovanje doživetja
C2	Oblikovati zna jasne, tekoče, natančne in pogosto prepričljive opise.
C1	Oblikovati zna jasne, podrobne prikaze kompleksnih tem. Oblikovati zna natančne opise in pripovedi, pri čemer vključuje podteme, razvija posamezne sestavine in zaokroži z ustreznim zaključkom.
B2	Posredovati zna jasne, podrobne prikaze najrazličnejših tem, povezanih z njegovim interesnim področjem.
B1	Oblikovati zna neposredne prikaze vrste znanih tem s svojega interesnega področja. Razmeroma tekoče zna povezati neposredno pripoved ali opis v linearno zaporedje sestavin. Podrobno zna opisati doživetja, čustva in odzive na dogodke. Predstaviti zna podrobnosti nenapovedljivih dogodkov, npr. nesreče. Obnoviti zna vsebino knjige ali filma in opisati svoje odzive. Opisati zna sanje, upe in želje. Opisati zna resnične ali izmišljene dogodke. Povedati zna zgodbo.
A2	Povedati zna zgodbo ali nekaj opisati v obliki preprostega zaporedja sestavin. Opisati zna svoje vsakdanje okolje, npr. ljudi, kraje, svoje izkušnje pri delu ali v šoli. Na kratko in preprosto zna opisati dogodke in dejavnosti. Opisati zna načrte in dogovore z drugimi, navade in vsakodnevna opravila, pretekle dejavnosti in osebna doživetja. V kratkih stavkih zna preprosto opisati predmete in jih primerjati med seboj. Razložiti zna, kaj mu je pri čem všeč in kaj ne.
	Opisati zna svojo družino, okoliščine, v katerih živi, izobrazbo, sedanjo ali prejšnjo zaposlitev. Preprosto zna opisati ljudi, kraje in lastnino.
A1	Opisati zna sebe, kaj dela in kje živi.

	DALJŠI MONOLOG: zastopanje stališča (na primer v razpravi)
C2	Ni opisnika.
C1	Ni opisnika.
B2	Sistematično zna razviti argumentacijo, pri čemer ustrezno poudari bistvene točke in svoja stališča osvetli s podrobnostmi. Jasno zna argumentirati, pri čemer razširja in dodatno osvetljuje svoja stališča z ustreznimi primeri. Povezati zna argumente v logičen niz. Pojasniti zna določeno stališče do izbrane teme, pri čemer predstavi prednosti in pomanjkljivosti različnih možnosti.
B1	Dovolj dobro zna razvijati argumentacijo, da mu sogovorec večino časa brez težav sledi. Na kratko zna razložiti in pojasniti mnenja, načrte in dejanja.
A2	Ni opisnika.
A1	Ni opisnika.

	JAVNA OBVESTILA
C2	Ni opisnika.
C1	Tekoče in skoraj brez opaznega napora zna posredovati javna obvestila. Z ustrezno uporabo poudarka in intonacije zna natančno izraziti tudi drobne pomenske odtenke.
B2	Posredovati zna javna obvestila o večini splošnih tem, in to dovolj jasno, tekoče in spontano, da jih poslušalec razume brez posebnega napora ali težav.
B1	Po predhodni vaji zna posredovati kratka javna obvestila o vsakdanjih temah s področja, ki mu je blizu. Za poslušalca je obvestilo kljub morebitnemu tujemu naglasu in intonaciji jasno razumljivo.
A2	Po predhodni vaji zna posredovati zelo kratka obvestila s predvidljivo naučeno vsebino. Obvestila so razumljiva za poslušalca, ki jim je pripravljen zbrano slediti.
A1	Ni opisnika.

Opomba. Opisniki v tej podlestvici niso empirično umerjeni.

	NAGOVARJANJE OBČINSTVA
C2	Samozavestno in urejeno zna predstaviti kompleksno temo občinstvu, ki mu tema ni blizu. Svoj nastop strukturira tako, da je primeren za občinstvo, in ga po potrebi tudi prožno prilagaja. Odgovarjati zna na težka in celo sovražna vprašanja.
C1	Jasno, dobro strukturirano zna predstaviti kompleksne vsebine. Svoja stališča zna osvetliti z daljšimi utemeljitvami in dopolnitvami, razlogi in ustreznimi primeri. Spontano in skoraj brez opaznega napora se zna odzivati na medklice.
B2	Oblikovati zna jasno, sistematično predstavitev, pri čemer poudari bistvene točke in jih osvetli z ustreznimi podrobnostmi. Spontano se zna oddaljiti od pripravljenega besedila in vključevati zanimive vsebine, ki jih ponudi občinstvo. Pri tem je lahko njegovo izražanje zelo tekoče in lahkotno. Jasno zna posredovati pripravljeno predstavitev. Pri tem navaja razloge, ki govorijo v prid ali proti določenemu stališču, ter prednosti in slabosti različnih možnosti. Dovolj tekoče in spontano zna odgovarjati na vprašanja, ki se navezujejo na predstavitev, tako da interakcija ni naporna ne zanj in ne za občinstvo.
B1	Posredovati zna nezapleteno pripravljeno predstavitev o temi, ki mu je blizu. Pri tem je dovolj jase, da mu je večino časa mogoče slediti brez težav. Precej natančno razloži glavne točke svoje predavitve. Odgovarjati zna na vprašanja, ki sledijo predavitvi, čeprav mora včasih prositi sogovorca, naj vprašanje ponovi, zlasti pri hitrem govoru.
A2	Po predhodni vaji zna na kratko predstaviti temo, povezano z njegovim vsakodnevnim življenjem, ter na kratko razložiti in utemeljiti svoja stališča, načrte in dejanja. Odgovoriti zna na omejeno število preprosto oblikovanih vprašanj, povezanih s predavitvijo. Po predhodni vaji zna na kratko posredovati osnovno predstavitev znane teme. Če ima možnost sogovorca prositi za ponovitev povedanega in če ima nekaj pomoči pri oblikovanju odgovora, zna preprosto odgovoriti na vprašanja, povezana s predavitvijo.
A1	Po predhodni vaji zna prebrati zelo kratko izjavo, na primer predstaviti govorca ali povedati zdravico.

Opomba. Opisniki v tej podlestvici so nastali s prerazporeditvijo sestavnih delov opisnikov v drugih lestvicah.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Kolikšen naj bo obseg govornih besedil, ki jih bo učenec moral ali bo usposobljen tvoriti oz. se bo to od njega pričakovalo?*

4.4.1.2 Pri **pisnem tvorjenju (pisanju)** uporabnik jezika kot pisec tvori pisno besedilo, ki ga sprejema eden ali več bralcev. Zgledi pisnih dejavnosti so:

- izpolnjevanje obrazcev in vprašalnikov;
- pisanje člankov za revije, časopise, biltene itn.;
- priprava posterjev, ki bodo javno razstavljeni;
- pisanje poročil, zapisnikov itn.;
- priprava zapiskov za kasnejšo uporabo;
- pisanje sporočil po nareku itn.;
- ustvarjalno in domišljijско pisanje;
- pisanje osebnih ali poslovnih pisem itn.

Ponazoritvene lestvice so na voljo za:

- splošno pisno tvorjenje;
- ustvarjalno pisanje;
- poročila in eseje.

	SPLOŠNO PISNO IZRAŽANJE
C2	Pisati zna jasna, povezana kompleksna besedila v ustreznem in učinkovitem slogu ter z logično zgradbo, ki bralcu pomaga prepoznati bistvene točke.
C1	Pisati zna jasna, dobro strukturirana besedila o kompleksnih temah, v katerih poudari bistvene prvine, svoja stališča osvetli z daljšimi pojasnili in tehtnimi primeri ter besedilo ustrezno sklene.
B2	Pisati zna jasna besedila s podrobnostmi o različnih temah z znanih področij. Povezuje in vrednoti podatke in trditve iz več različnih virov.
B1	Pisati zna preprosta povezana besedila o vrsti znanih tem s področij, ki ga zanimajo. Pri tem krajše samostojne trditve poveže v linearni niz.
A2	Napisati zna niz preprostih besednih zvez in stavkov, povezanih z osnovnimi vezniki, kot so 'in', 'pa' in 'ker'.
A1	Napisati zna preproste posamične besedne zveze in stavke.

Opomba. Opisniki v tej in naslednjih dveh podlestvicah (Ustvarjalno pisanje, Poročila in eseji) niso bili empirično umerjeni. To pomeni, da so opisniki za te tri lestvice nastali s prerazporeditvijo sestavin opisnikov v drugih lestvicah.

	USTVARJALNO PISANJE
C2	Pisati zna jasne, povezane in zanimive zgodbe ter opise doživetij v slogu, primernem za izbrano zvrst.
C1	Pisati zna jasne, podrobne, dobro strukturirane in razvite opise in domišljajska besedila v prepričljivem, osebnem in naravnem slogu, primernem za potencialnega bralca.
B2	Pisati zna jasne, podrobne opise resničnih ali izmišljenih dogodkov in doživetij. Pri tem v besedilu jasno izraža razmerja med mislimi in sledi ustaljenim konvencijam izbrane zvrsti. Pisati zna jasne, podrobne opise na različne teme, povezane z njegovim interesnim področjem. Napisati zna oceno filma, knjige ali gledališke igre.
B1	Neposredno in podrobno zna opisati vrsto znanih vsebin, povezanih z njegovim interesnim področjem. Opisati zna doživetja; pri tem v preprostem povezanem besedilu opiše svoja čustva in odzive. Opisati zna dogodke, resnične ali izmišljene, ali nedavno potovanje. Napisati zna preprosto zgodbo.
A2	V povezanih stavkih zna pisati o vsakdanjih vidikih svojega okolja, npr. ljudeh, krajih, dogodkih v šoli ali na delovnem mestu. Pisati zna zelo kratke osnovne opise dogodkov, preteklih dejavnosti ali osebnih doživetij. Napisati zna niz preprostih besednih zvez in stavkov o svoji družini, okoliščinah, v katerih živi, izobraževanju, sedanjosti ali zadnji službi. Pisati zna kratke in preproste domišljajske življenjepise in preproste verze o ljudeh.
A1	Pisati zna preproste besedne zveze in stavke o sebi in domišljajskih osebah, o tem, kje živijo in kaj delajo.

	POROČILA IN ESEJI
C2	Napisati zna jasna, povezana kompleksna poročila, članke ali eseje, v katerih zastopa svoja stališča ali kritično oceni predloge ali leposlovna dela. Besedilo da ustrezno in učinkovito logično zgradbo, ki bralcu olajša prepoznavanje bistvenih delov.
C1	Pisati zna jasne, dobro strukturirane prikaze kompleksnih vsebin, pri čemer poudari ustrezne pomembne prvine. Razširiti zna besedilo in podrobneje osvetliti svoja stališča z dodatnimi pojasnili, razlogi in ustreznimi primeri.
B2	Pisati zna eseje ali poročila, v katerih sistematično razvije argumentacijo in ustrezno poudari dodatne utemeljitve, navaja razloge in ustrezne primere. Ovrednotiti zna različne misli ali možne rešitve nekega problema. Pisati zna eseje ali poročila, v katerih razvije določen argument, navede razloge za določeno stališče ali proti njemu ter pojasni prednosti in slabosti različnih možnosti. Povezati zna podatke in argumente iz več virov.
B1	Pisati zna kratke, preproste eseje o temah, ki ga zanimajo. Precej samozavestno zna povzemati, poročati in navajati svoje mnenje o zbranih dejstvih, ki zadevajo znane vsakdanje in nevsakdanje zadeve z njemu znanega področja. Pisati zna zelo kratka poročila v standardnih konvencionalnih oblikah (npr. na obrazcih), s katerimi posreduje vsakdanja dejstva in navaja razloge za ukrepanje.
A2	Ni opisnika.
A1	Ni opisnika.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Za katere namene bo učenec moral biti ali bo usposobljen pri pisanju oz. se bo to od njega pričakovalo?*

4.4.1.3 Tvorbnne strategije zahtevajo mobiliziranje virov in uravnoteženo uporabo različnih zmožnosti – z uporabo močnejših in izogibanjem šibkejšim stranem – da bi razpoložljivi potencial ustrezno prilagodili naravi opravila. S tvorbnimi strategijami se aktivirajo učenci notranji viri, med katerimi bo morda tudi zavestna priprava (*preigravanje*), morda preračunavanje učinka različnih slogov, zgradbe diskurza ali ubesedenj (*upoštevanje občinstva*), morda preverjanje v učbenikih ali priročnikih ali iskanje pomoči za določen primanjkljaj (*iskanje virov*). Kadar uporabnik jezika *ne* mobilizira ali najde ustreznih virov, se morda odloči za skromnejšo različico opravila in, na primer, namesto pisma napiše razglednico. Če pa najde ustrezno podporo, se lahko odloči tudi za nasprotno pot in poveča zahtevnost opravila (*prilagoditev opravila*). Podobno mora učenec/uporabnik v primeru, da nima na voljo dovolj razpoložljivih virov, zmanjšati svoje namere, kaj pravzaprav želi izraziti, in se prilagoditi razpoložljivim jezikovnim sredstvom. In v nasprotni smeri, dodatna jezikovna podpora, ki mu je morda na voljo kasneje, med končnim oblikovanjem besedila, mu omogoči večjo ambicioznost pri izražanju misli (*prilagoditev sporočila*).

Različne oblike zniževanja zahtevnosti zaradi usklajevanja z viri, h katerim se uporabnik/učenec zateče, da lahko uspešno izvede opravilo na bolj omejenem področju, se imenujejo *strategije izogibanja*. Zviševanje zahtevnosti in iskanje poti za uspešno izvedbo pa sta znani kot *strategiji uresničevanja*. Ko se uporabnik jezika odloči za strategije uresničevanja, izbere pozitivni pristop ob uporabi razpoložljivih virov: približno ali posplošeno izražanje s preprostejšim jezikom, parafraziranje ali opisovanje tistega, kar želi povedati, celo »potujevanje« izrazov v J1 (prvem jeziku) (*kompensiranje*); uporaba lahko dostopnih naučenih stalnih izrazov ali besednih zvez, za katere je prepričan, da so pravilne – »otočkov zanesljivosti«, s katerimi si utira pot skozi nove situacije ali pojme, ki jih želi izraziti (*zanašanje na predhodno znanje*), ali pa preprosto poskusi, ali bo morda zadoščalo tisto, kar mu pride na misel ali za kar misli, da *utegne* biti pravo (*poskušanje*). Ne glede na to, ali se uporabnik jezika zaveda, da uporablja strategijo kompenzacije, da »drsa po tankem ledu« ali da je pri uporabi jezika negotov, mu povratne informacije v obliki mimike, gibov in nadaljnega poteka pogovora omogočajo, da spremlja, kako uspešen je pri sporazumevanju (*spremljanje uspešnosti*). Zlasti pri neinteraktivnih dejavnostih (na primer pri govorni predstavitvi ali pisanju sporočila) lahko zavestno nadzoruje svojo dejavnost, tako z jezikovnega kot sporazumevalnega stališča, odkriva spodrseljaje in »najljubše« napake ter jih popravlja (*samopopravljanje*).

- Načrtovanje Preigravanje;
iskanje virov;
upoštevanje občinstva;
prilagoditev opravila;
prilagoditev sporočila.

- Izvedba Kompenziranje;
 zanašanje na predhodno znanje;
 poskušanje.
- Vrednotenje Spremljanje uspešnosti.
- Popravljanje Samopopravljanje.

	NAČRTOVANJE
C2	Kot B2.
C1	Kot B2.
B2	Načrtovati zna, kaj je treba reči in s katerimi sredstvi, ter pri tem upošteva učinek na naslovnike.
B1	Ponavljati zna nove besedne zveze in izraze ter jih preizkuša in pri tem spodbuja naslovnike k povratni informaciji.
	Ugotoviti zna, kako naj posreduje ključne poudarke svojega sporočila. Pri tem uporabi vse razpoložljive vire in sporočilo omeji na tisto, kar lahko priključ v spomin ali za kar najde izrazna sredstva.
A2	V spomin zna priklicati in ponavljati ustrezen niz besednih zvez iz svojega repertoarja.
A1	Ni opisnika.

	NADOMEŠČANJE (KOMPENZIRANJE)
C2	Nadomestiti zna besedo, ki se je ne spomni, z ustreznim izrazom tako spretno, da se to komaj opazi.
C1	Kot B2+.
B2	Uporabljati zna opise in parafraze, da zapolni vrzeli v besedišču in skladenjskih zgradbah.
B1	Opredeliti zna značilnosti konkretnega predmeta, katerega imena se ne spomni. Posredovati zna pomen z dopolnilnim opisom besede s podobnim pomenom (npr. avto za veliko ljudi = avtobus).
	Uporabiti zna preprosto besedo s pomenom, podobnim tistemu, ki ga želi ubesediti, in prosi za 'popravek'. Besedi iz maternega jezika zna dati tujo obliko in prositi za potrditev ustreznosti.
A2	Ob uporabi neustrezne besede iz svojega nabora zna z gestami pojasniti, kaj želi povedati.
	S kazanjem zna povedati, kaj misli (npr. 'Dajte mi tole, prosim.').
A1	Ni opisnika.

	(SAMO)NADZOROVANJE IN (SAMO)POPRAVLJANJE
C2	V besedilu se zna vrniti in spremeniti zgradbo tako, da se izogne težavi. To naredi tako spretno, da sogovorec komaj opazi.
C1	V besedilu se zna vrniti, ko naleti na težavo, in na drugačen način povedati želeno, ne da bi povsem prekinil tok govora.
B2	Popraviti zna spodrseljaje in napake, če se jih zaveda ali če so privedli do nesporazumov. Zapomni si 'najljubše napake' in zna zavestno nadzorovati svoj govor, da bi jih odpravil.
B1	Popraviti zna napake v rabi časov ali izrazov, ki je privedla do nesporazumov – pod pogojem, da ga sogovorec opozori na težavo.
	Prositi zna za potrditev, da je uporabljena oblika pravilna. Znova zna začeti na drugačen način, ko ugotovi, da se je sporazumevanje prekinilo.
A2	Ni opisnika.
A1	Ni opisnika.

4.4.2 Sprejemniške dejavnosti in strategije

Sprejemniške dejavnosti in strategije vključujejo poslušanje in branje.

4.4.2.1 Pri **slušnem sprejemanju (poslušanju)** uporabnik jezika kot poslušalec sprejema in procesira govorno besedilo, ki ga tvori eden ali več govorcev. Zgledi poslušanja so:

- poslušanje javnih obvestil (informacij, navodil, opozoril itn.);
- poslušanje medijev (radio, televizije, posnetkov, filmov);
- poslušanje v občinstvu (v gledališču, na javnih srečanjih, javnih predavanjih, zabavnih prireditvah itn.);
- nenamerno poslušanje pogovorov drugih oseb itn.

V vseh teh primerih uporabnik jezika lahko posluša zato, da bi:

- razbral bistvo;
- razbral specifične podatke;
- natančno razumel vsebino;
- razbral posredne/implicitne namige itn.

Ponazoritvene lestvice so na voljo za:

- splošno slušno razumevanje;
- razumevanje pogovora med domačimi govorci;
- neposredno poslušanje med občinstvom;
- poslušanje obvestil in navodil;
- poslušanje avdiomedijev in posnetkov.

	SPLOŠNO SLUŠNO RAZUMEVANJE
C2	Nima težav pri razumevanju katerekoli vrste govora, v neposredni komunikaciji ali pri spremljanju medijev, tudi pri hitrem naravnem tempu domačih govorcev.
C1	Razume dovolj, da lahko sledi daljšemu govoru o abstraktnih in kompleksnih temah, ki ne sodijo na njegovo interesno področje, čeprav mora morda občasno preveriti podrobnosti, zlasti če naglasa ne pozna. Prepoznava širok razpon idiomatskih in pogovornih izrazov ter prehajanje med jezikovnimi zvrstmi. Lahko sledi daljšemu govoru, tudi takrat, ko ni jasno strukturiran in ko so razmerja med deli besedila zgolj nakazana, ne pa neposredno izražena.
B2	Razume standardni govorjeni jezik, v neposredni komunikaciji ali pri spremljanju medijev, tako o znanih kot neznanih temah, na katere običajno naleti v zasebnem, javnem, izobraževalnem ali poklicnem življenju. Pri razumevanju ga ovirajo le zelo močan hrup v ozadju, neustrezna zgradba diskurza in/ali raba idiomatskega jezika. Razume glavne misli vsebinsko in jezikovno kompleksnega standardnega govora, tako o konkretnih kot abstraktnih temah, tudi v strokovnih razpravah s svojega področja. Lahko sledi daljšemu govoru in kompleksni argumentaciji, če mu je tema dovolj blizu in ga na potek govora opozarjajo neposredni označevalci besedilne zgradbe.
B1	Razume nezapletena dejstva o znanih vsakdanjih stvareh ali o temah, povezanih z delom. Prepoznava tako splošna sporočila kot konkretne podrobnosti, če je govor razločen in naglas znan. Razume glavne točke jasnega standardnega govora o znanih temah, s katerimi se redno srečuje pri delu, v šoli, prostem času itn., pa tudi kratke pripovedi.
A2	Če je govor jasen, počasen in razločen, razume dovolj, da zadovolji konkretne potrebe. Če je govor jasen, počasen in razločen, razume besedne zveze in izraze, ki so povezani z njegovimi neposrednimi potrebami (npr. zelo osnovni osebni podatki in podatki o družini, nakupovanje, neposredno okolje, zaposlitev).
A1	Lahko sledi govoru, ki je zelo počasen in razločen, z dolgimi premori, ki mu omogačajo prepoznati pomen.

	RAZUMEVANJE POGOVORA MED DOMAČIMI GOVORCI
C2	Kot C1.
C1	Zlahka sledi kompleksni interakciji med drugimi osebami v skupinskih razpravah in debatah, tudi o abstraktnih, kompleksnih, neznanih temah.
B2	Lahko spremlja razgiban pogovor med domačimi govorci. Z nekaj truda razume večino tistega, kar govorijo ljudje okoli njega, morda pa se težko učinkovito vključuje v pogovor z več domačimi govorci, ki v ničemer ne prilagajajo svojega govora.
B1	Če je govor jasen, razločen in v standardnem jeziku, na splošno lahko sledi glavnim točkam daljšega pogovora okoli njega.
A2	Kadar je govor počasen in razločen, na splošno prepozna temo pogovora, ki poteka okoli njega.
A1	Ni opisnika.

	NEPOSREDNO POSLUŠANJE MED OBČINSTVOM
C2	Sledi specializiranim predavanjem in predstavitvam z veliko pogovornimi izrazi, regijskimi posebnostmi ali neznano terminologijo.
C1	Razmeroma zlahka sledi večini predavanj, pogovorov in razprav.
B2	Lahko sledi bistvu predavanj, govorov, poročil in drugih oblik izobraževalnih/strokovnih predstavitev, ki so vsebinsko in jezikovno zapletene.
B1	Lahko sledi predavanju ali govoru s svojega področja, če je vsebina znana in predstavitev nezapletena ter jasno strukturirana.
	Če je govor v standardnem jeziku ter jasen in razločen, okvirno sledi nezapletenim kratkim predstavitvam o znanih temah.
A2	Ni opisnika.
A1	Ni opisnika.

	POSLUŠANJE OBVESTIL IN NAVODIL
C2	Kot C1.
C1	Razbrati zna konkretno informacijo iz javnih obvestil slabe kakovosti in s popačeno slušno podobo, npr. na železniški postaji, stadionu itn. Razume kompleksne tehnične informacije, kot so npr. priročniki, navodila za uporabo splošno znanih proizvodov in storitev.
B2	Razume obvestila in sporočila o konkretnih in abstraktnih temah, povedana v standardnem jeziku z normalno hitrostjo.
B1	Razume preproste tehnične informacije, npr. navodila za uporabo vsakdanjih pripomočkov. Lahko sledi podrobnim napotkom.
A2	Razbere bistvo kratkih, jasnih in preprostih sporočil in objav. Razume preproste napotke, kako priti od kraja A do kraja B peš ali z javnim prevozom.
A1	Razume navodila, če so posredovana skrbno in počasi, in sledi kratkim preprostim napotkom.

	POSLUŠANJE AVDIOMEDIJEV IN POSNETKOV
C2	Kot C1.
C1	Razume širok razpon posnetega in predvajanega avdiogradiva, tudi če je v nestandardnem jeziku, in prepozna pomenske odtenke, kot so posredno izražena stališča ali odnosi med govorce.
B2	Razume posnetke v standardnem jeziku, kakršni so pogosti v družabnem, poklicnem ali izobraževalnem življenju, ter v povedanem prepozna vsebinske informacije in govorčeva stališča.
	Razume večino radijskih dokumentarnih oddaj in večino drugega posnetega ali predvajanega avdiogradiva v standardnem jeziku ter prepozna govorčevo razpoloženje, ton govora itn.
B1	Če je govor v standardnem jeziku in počasen, razume vsebino večine posnetega ali predvajanega avdiogradiva o temah, ki ga zanimajo.
	Če je govor razmeroma počasen in jasen, razume bistvo radijskih novic in preprostejšega posnetega gradiva o znanih temah.
A2	Če je govor počasen in jasen, razume in razbere bistvene informacije v kratkih posnetih odlomkih o predvidljivih vsakdanjih stvareh.
A1	Ni opisnika.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Koliko različnih vrst besedil bo učenec moral/bo sposoben poslušati oz. se bo to od njega pričakovalo?*
- *Za katere namene bo učenec poslušal govorjena besedila?*
- *Katere načine poslušanja bo uporabljal?*

4.4.2.2 Pri **vidnem sprejemanju (branju)** uporabnik jezika kot bralec sprejema in procesira pisno besedilo, ki ga tvori eden ali več piscev. Zgledi bralnih dejavnosti so:

- branje za splošno orientacijo;
- branje za iskanje podatkov, na primer uporaba priročnikov;
- branje navodil in ravnanje po njih;
- branje za razvedrilo.

V vseh teh primerih uporabnik jezika lahko bere zato, da bi:

- razbral bistvo;
- razbral specifične podatke;
- natančno razumel vsebino;
- razbral implikacije itn.

Ponazoritvene lestvice so na voljo za:

- splošno bralno razumevanje;
- branje korespondence;
- branje za orientacijo;
- branje za iskanje podatkov in utemeljitev;
- branje navodil.

	SPLOŠNO BRALNO RAZUMEVANJE
C2	Razume in zna kritično interpretirati tako rekoč vse oblike pisnega jezika, vključno z abstraktnimi, strukturno kompleksnimi ali izrazito pogovornimi leposlovnimi in neleposlovnimi besedili. Razume širok razpon dolgih in kompleksnih besedil ter pri tem prepozna drobne slogovne razlike in implicitne ter eksplicitne pomene.
C1	Podrobno razume daljša kompleksna besedila, ne glede na to, ali se nanašajo na njegovo strokovno področje ali ne, pod pogojem, da lahko težavna mesta večkrat prebere.
B2	Bere precej samostojno, pri čemer način in hitrost branja prilagaja različnim besedilom in namenom ter selektivno uporablja priročnike in druge vire. Razpolaga z obsežnim besediščem, ki ga aktivira pri branju, težave pa mu lahko povzročajo manj pogosti idiomi.
B1	Zadovoljivo razume prebrana nezapletena stvarna besedila o temah, povezanih z njegovim strokovnim področjem in interesi.
A2	Razume kratka, enostavna in konkretna besedila o znanih temah, napisana v jeziku, v katerem prevladujejo pogosti vsakdanji izrazi ali izrazi, povezani z njegovim delom. Razume kratka, preprosta besedila z najpogostejšim besediščem, vključno z nekaterimi pogostimi mednarodnimi izrazi.
A1	Razume zelo kratka, preprosta besedila, pri čemer prebere vsako besedno zvezo posebej, prepozna znana imena, besede in osnovne besedne zveze. Po potrebi dele besedila večkrat prebere.

	BRANJE KORESPONDENCE
C2	Kot C1.
C1	Z občasno uporabo slovarja razume vsakršno korespondenco.
B2	Bere korespondenco, ki se nanaša na njegovo interesno področje, in hitro dojame bistvo sporočila.
B1	Dovolj dobro razume opise dogodkov, občutkov in želja v osebnih pismih, da si lahko redno dopisuje s prijateljem.
A2	Razume osnovne vrste standardnih pisem in faksov (povpraševanje, naročilo, potrditev itn.) o znanih temah. Razume kratka in preprosta osebna pisma.
A1	Razume kratka in preprosta sporočila na razglednicah.

	BRANJE ZA ORIENTACIJO
C2	Kot B2.
C1	Kot B2.
B2	Na hitro zna preleteti dolga in kompleksna besedila ter v njih najti relevantne podrobnosti. Hitro zna prepoznati vsebino in relevantnost novic, člankov in poročil o širokem razponu strokovnih tem ter se odločiti, ali zaslužijo natančnejšo obravnavo.
B1	Na hitro zna preleteti daljša besedila in v njih najti želene podatke ter iz različnih delov besedila ali iz različnih besedil zbrati podatke za izvedbo določenega opravila. Najti zna relevantne podatke v vsakdanjih gradivih, npr. pismih, brošurah in kratkih uradnih dokumentih, in jih razume.
A2	Najti zna specifične predvidljive podatke v preprostih vsakdanjih gradivih, npr. oglasih, letakih, jedilnih listih, seznamih literature in voznih redih. V seznamih zna poiskati in izbrati specifične podatke (npr. zna uporabiti 'rumene strani', da najde ponudnika). Razume vsakdanje napise in obvestila: na javnih mestih, npr. na ulicah, v restavracijah ali na železniških postajah; na delovnem mestu, npr. napotke, navodila, varnostna opozorila.
A1	Prepozna znana imena, besede in zelo osnovne besedne zveze v preprostih obvestilih v najpogostejših vsakdanjih situacijah.

	BRANJE ZA ISKANJE PODATKOV IN UTEMELJITEV
C2	Kot C1.
C1	Podrobno razume širok razpon daljših kompleksnih besedil, na kakršna pogosto naleti v svojem družabnem, poklicnem ali akademskem življenju. V njih prepoznava tudi podrobnosti, vključno s stališči in posredno ali neposredno izraženimi mnenji.
B2	Pridobiti zna podatke, ideje in mnenja iz zelo specializiranih virov s svojega strokovnega področja. Razume specializirane članke zunaj svojega področja, če lahko občasno v slovarju preveri, ali pravilno razume terminologijo. Razume članke in poročila o sodobnih problemih, v katerih pisci zastopajo določena stališča ali poglede.
B1	Prepozna glavne zaključke v argumentativnih besedilih, ki so jasno izpostavljeni. Prepozna smer argumentacije v obravnavi predstavljenega problema, čeprav ne vedno tudi vseh podrobnosti. Prepozna glavne poudarke v preprostih časopisnih člankih o znanih temah.
A2	Najde specifične podatke v preprostejših pisnih gradivih, kot so pisma, brošure in kratki časopisni članki, ki opisujejo dogodke.
A1	Prepozna okvirno vsebino preprostejšega informativnega gradiva in kratkih preprostih opisov, še posebej, če so podprti z vizualnim gradivom.

	BRANJE NAVODIL
C2	Kot C1.
C1	Podrobno razume daljša kompleksna navodila za uporabo nove naprave ali za izvajanje novega postopka, ne glede na to, ali ta navodila sodijo na njegovo strokovno področje ali ne, a pod pogojem, da lahko težka mesta ponovno prebere.
B2	Razume daljša kompleksna navodila s svojega strokovnega področja, vključno z opozorili in s podrobnostmi o pogojih uporabe, če lahko težka mesta ponovno prebere.
B1	Razume jasno napisana preprosta navodila za uporabo opreme ali pripomočkov.
A2	Razume predpise, na primer o varnosti, če so napisani v preprostem jeziku. Razume preprosta navodila za uporabo opreme ali pripomočkov, s katerimi se srečuje v vsakodnevem življenju, npr. navodilo za uporabo javnega telefona.
A1	Lahko sledi kratkim, preprosto napisanim napotkom (npr. kako priti od kraja A do kraja B).

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Za katere namene bo učenec moral brati ali bo želel/bo sposoben brati oz. se bo to od njega pričakovalo?*
- *Katere načine branja bo uporabljal?*

4.4.2.3 Pri **audiovizualnem sprejemanju** uporabnik jezika sočasno sprejema slušno in vidno vsebino. Med take dejavnosti sodijo:

- spremljanje besedila, ki ga nekdo glasno bere;
- gledanje televizije, videa ali filmov (s podnaslovi);
- uporaba novih tehnologij (multimedijev, CD-ROM-ov itn.).

Ponazoritvena lestvica je na voljo za gledanje televizije in filmov.

	GLEĐANJE TELEVIZIJE IN FILMOV
C2	Kot C1.
C1	Lahko sledi filmom, v katerih se v veliki meri uporabljajo sleng in idiomatski izrazi.
B2	Razume večino televizijskih novic in informativnih oddaj. Razume dokumentarne oddaje, neposredne intervjuje, pogovorne oddaje, igre in večino filmov v standardnem jeziku.
B1	Razume velik del številnih televizijskih oddaj o temah, ki ga zanimajo, npr. intervjuje, kratka predavanja in informativna poročila, če je govor razmeroma počasen in jasn. Lahko sledi številnim filmom, katerih zgodba je v večji meri razumljiva iz slike in dogajanja in v katerih je govor razločen in jezik preprost. Razume bistvo televizijskih oddaj o znanih temah, v katerih je govor razmeroma počasen in razločen.
A2	Prepozna bistvo televizijskih poročil o dogodkih, nesrečah in podobnem, kadar je komentar podprt s sliko. Sledi spremembam teme v stvarnih televizijskih poročilih in si oblikuje predstavo o vsebini.
A1	Ni opisnika.

4.4.2.4 Pri **sprejemniških strategijah** je treba prepoznati kontekst in zanj relevantno védenje o svetu in aktivirati ustrezne spoznavne sheme. Te postavijo pričakovanja o organiziranosti in vsebini tega, kar sledi (*uokvirjanje*). Med potekom sprejemniške dejavnosti s pomočjo sporočilnih signalov, ki jih prepoznamo v celotnem kontekstu (jezikovnem in nejezikovnem), in pričakovanj glede tega konteksta, ki so jih v nas spodbudile relevantne sheme, postopoma oblikujemo reprezentacijo izraženega pomena in hipotezo o sporazumevalni nameri. S procesom niza zaporednih približkov zapolnjujemo navidezne in morebitne vrzeli v sporočilu, da postopoma sestavimo reprezentacijo pomena in smisel sporočila ter njegovih sestavnih delov (*inferiranje*). Vrzeli, ki jih zapolnjujemo z inferiranjem, lahko nastanejo zaradi jezikovnih omejitev, težkih okoliščin sprejemanja, pomanjkanja tematskega znanja ali zato, ker govorec domneva, da nam je vsebina dovolj znana, ker se izraža nejasno ali premalo konkretno ali ker govori nerazločno. Uporabnost trenutnega modela, do katerega smo prišli s tem procesom, preverjamo s pomočjo prihajajočih kontekstualnih in kontekstualnih sporočilnih signalov, za katere ugotavljamo, ali se »ujemajo« z aktivirano shemo, torej načinom, kako si razlagamo situacijo (*preverjanje hipoteze*). Če odkrijemo kakšno neujemanje, se vrnemo na prvi korak (*uokvirjanje*) in poiščemo drugo shemo, ki bi bolje razložila prihajajoče sporočilne signale (*prilagajanje hipoteze*).

- Načrtovanje: uokvirjanje (izbor mentalnega okvira, aktiviranje shem, postavljanje pričakovanj).
- Izvedba: prepoznavanje sporočilnih signalov in sklepanje iz njih.
- Ovrednotenje: preverjanje hipoteze: ugotavljanje ujemanja med sporočilnimi signali in shemami.
- Popravljanje: prilagajanje hipoteze.

Na voljo je ponazoritvena lestvica.

	PREPOZNAVANJE SPOROČILNIH SIGNALOV IN SKLEPANJE (govorno in pisno)
C2	Kot C1.
C1	Spretno si pomaga s sobesedilnimi, slovničnimi in besednimi sporočilnimi signali, da sklepa o sogovorčevem stališču, razpoloženju in namenih ter predvideva, kaj bo sledilo.
B2	Uporablja najrazličnejše strategije, da razume sporočilo, med drugim strategije za prepoznavanje glavnih točk pri poslušanju ali za preverjanje pravilnosti razumevanja s pomočjo opor v sobesedilu.
B1	V besedilih s svojega strokovnega in interesnega področja prepozna pomen neznanih besed. Iz konteksta sklepa o pomenu kakšne neznane besede in izpelje pomen izjave, če gre za znano temo.
A2	Z okvirnim pomenom kratkih besedil in izjav o vsakdanjih stvarnih temah si pomaga pri sklepanju o verjetnem pomenu neznanih besed.
A1	Ni opisnika.

4.4.3 Interaktivne dejavnosti in strategije

4.4.3.1 Govorna interakcija

Pri interaktivnih dejavnostih se uporabnik jezika menjuje v vlogi govorca in poslušalca z enim ali več sogovorci, da skupno, z medsebojnim posredovanjem in usklajevanjem pomenov v skladu z načelom sodelovanja ustvarjata pogovor.

Med interakcijo udeleženci v pogovoru ves čas uporabljajo sprejemniške in tvorbnе strategije. Obstajajo tudi skupine spoznavnih in sodelovalnih strategij (imenovanih tudi diskurzne in sodelovalne strategije), ki se nanašajo na potek sodelovanja in interakcije, na primer prevzemanje in oddajanje vloge govorca, postavitev problema in določitev pristopa, predlaganje in ocenitev rešitev, povzemanje doseženega soglasja in posredovanje v sporu.

Zgledi interaktivnih dejavnosti so na primer:

- transakcije;
- sproščen nenačrtovan pogovor;
- neformalno razpravljanje;
- formalno razpravljanje;
- debata;
- intervju;
- pogajanje;
- skupno načrtovanje;
- praktično sodelovanje s konkretnim ciljem.

Ponazoritvene lestvice so na voljo za:

- splošno govorno interakcijo;
- razumevanje domačega sogovorca;
- družabni pogovor;
- neformalno razpravljanje;
- formalno razpravljanje in sestanke;
- ciljno usmerjeno sodelovanje;
- pridobivanje dobrin in storitev;
- izmenjavo informacij;
- sodelovanje v intervjuju (v vlogi spraševalca ali intervjuvanca).

	SPLOŠNA GOVORNA INTERAKCIJA
C2	Dobro obvlada idiomatsko in pogovorno izražanje ter se zaveda konotativnih ravni pomena. S precej pravilno uporabo širokega razpona modifikatorjev zna natančno izraziti drobne pomenske odtenke. Ponovno zna začeti izjavo in jo preoblikovati tako, da se izogne težavi. To naredi tako spretno, da sogovorec tega skoraj ne opazi.
C1	Izraža se tekoče in spontano, skoraj brez napora. Ima bogato besedišče, kar mu omogoča, da hitro zapolni vrzeli z opisovanjem. Iskanje ustreznih izrazov ali uporaba strategij izogibanja sta le redko opazna. Samo vsebinsko zahtevna tema lahko ovira naraven in tekoč govor.
B2	Govori tekoče, pravilno in učinkovito o širokem razponu splošnih, akademskih, poklicnih ali prostočasnih tem, pri čemer jasno pokaže odnose med idejami. Pri sporazumevanju je spontan in dobro nadzoruje slovnično pravilnost svojega govora, vendar se ne vidi pogosto, da bi se moral omejevati v tem, kar želi povedati. Glede na okoliščine zna izbrati ustrezno stopnjo formalnosti. Sporazumeva se dovolj tekoče in spontano, da lahko vzdržuje redne stike in interakcijo z domačimi govorniki, pri čemer ta interakcija ni naporna ne zanj ne za sogovorce. Poudariti zna osebni pomen dogodkov in doživetij, utemeljiti in osvetliti svoja stališča z relevantnimi razlagami in argumenti.
B1	Precej samozavestno se lahko sporazumeva o znanih vsakdanjih in nevsakdanjih zadevah, povezanih z njegovim poklicnim in interesnim področjem. Zna posredovati, sprejemati, preverjati in potrjevati podatke, znajde se tudi v manj vsakdanjih situacijah in zna razložiti težave. Zna izraziti misli o abstraktnjših in kulturnih temah, kot so filmi, knjige, glasba itn. Uporabi zna širok razpon preprostega jezika, da se znajde v večini situacij, ki se pogosto pojavljajo na potovanjih. Brez priprave se lahko vključi v pogovor o znanih temah, izraža osebna mnenja in izmenjuje informacije o temah, ki ga osebno zanimajo ali so pomembne v vsakodnevem življenju (npr. družina, hobiji, delo, potovanje in aktualni dogodki).
A2	V strukturiranih situacijah in kratkih pogovorih se sporazumeva brez večjih težav, če mu je sogovorec pripravljen priskočiti na pomoč. Brez večjega napora obvlada preproste vsakdanje pogovore. Zna zastavljati vprašanja in odgovarjati nanje ter izmenjevati misli in informacije o znanih temah v predvidljivih vsakdanjih situacijah. Sporazumeva se v preprostih in rutinskih opravilih, ki zahtevajo preprosto in neposredno izmenjavo informacij o znanih in vsakdanjih stvareh, povezanih z delom ali prostim časom. Obvlada zelo kratke družabne pogovore, vendar je le redko sposoben razumeti dovolj, da bi lahko usmerjal potek pogovora.
A1	Obvlada preprosto interakcijo, vendar je njegovo sporazumevanje v celoti odvisno od počasnega ponavljanja, prebesedenja in popravljanja. Zastavlja zna preprosta vprašanja in odgovarjati nanje ter oblikuje preproste trditve, ki se nanašajo na neposredne potrebe ali na zelo znane teme, in se odzivati nanje.

	RAZUMEVANJE DOMAČEGA SOGOVORCA
C2	Razume vsakega domačega govorca, tudi če ta govori o specializiranih abstraktnih in kompleksnih temah, ki ne sodijo na njegovo področje, in sicer, če se ima možnost prilagoditi nestandardnemu govoru ali narečju.
C1	Podrobno razume govor o specializiranih abstraktnih in kompleksnih temah, ki ne sodijo na njegovo področje, čeprav mora preveriti posamezne podrobnosti, zlasti če ne pozna dobro jezikovne različice.
B2	Celo v hrupnem okolju podrobno razume, kaj mu pripoveduje sogovorec v standardnem jeziku.
B1	Kadar je neposredno ogovorjen, lahko sledi vsakdanjemu pogovoru, če je ta razločno artikuliran, čeprav mora občasno prositi sogovorca, naj kakšno besedo ali besedno zvezo ponovi.
A2	Razume dovolj, da brez nepotrebnega napora obvlada preproste rutinske izmenjave. Kadar je neposredno ogovorjen, na splošno razume jasen standardni govor o znanih stvareh, pod pogojem, da lahko občasno prosi sogovorca, naj ponovi ali kaj pove z drugimi besedami.
	V enostavnih vsakodnevnih situacijah razume, kar govorec jasno in počasi pove neposredno njemu. Sogovorca razume, če se je ta pripravljen potruditi.
A1	Razume vsakdanje izraze, ki so namenjeni za zadovoljevanje preprostih konkretnih potreb, če dobrohoten sogovorec govori jasno in počasi ter večkrat ponovi povedano. Razume skrbno in počasi povedana vprašanja in navodila ter lahko sledi kratkim preprostim napotkom.

	DRUŽABNI POGOVOR
C2	Pogovarja se sproščeno in ustrezno, pri polnem družabnem in osebnem življenju ga ne ovirajo nikakršne jezikovne omejitve.
C1	V družabnih stikih jezik uporablja prožno in učinkovito, pri čemer izraža čustva, uporablja aluzije in šale.
B2	Dejavno sodeluje v daljših pogovorih o večini splošnih tem, tudi v hrupnem okolju. Z domačimi govorci se pogovarja tako, da ni nehote smešen ali moteč in da se jim v stikih z njim ni treba vesti drugače, kot se vedejo do domačih govorcev. Izraziti zna različna čustvena stanja in poudariti osebni pomen dogodkov in doživetij.
B1	Brez priprave lahko sodeluje v pogovorih o znanih temah. Kadar je neposredno ogovorjen, lahko sledi razločnemu govoru v vsakodnevnih pogovorih, vendar mora včasih prositi sogovorca, naj nekatere besede in besedne zveze ponovi. Lahko vzdržuje pogovor ali diskusijo, čeprav mu je včasih težko slediti, ko poskuša izraziti prav tisto, kar želi. Izraziti zna čustva in se odzvati nanje, npr. presenečenje, srečo, žalost, zanimanje in ravnodušnost.
A2	Vzpostaviti zna družabne stike: pozdraviti ob prihodu in slovesu, predstaviti sebe in druge, se zahvaliti. Kadar je neposredno ogovorjen, na splošno razume jasno govorjenje v standardnem jeziku o znanih temah, če lahko občasno prosi za ponovitev ali prebesedenje. Lahko sodeluje v krajših pogovorih v vsakdanjih situacijah o temah, ki ga zanimajo. Preprosto zna izraziti, kako se počuti, in se zahvaliti.
	Obvlada zelo kratke družabne izmenjave, vendar le redko razume dovolj, da bi lahko usmerjal pogovor po svoji želji. Kljub temu je za sogovorca lahko razumljiv, če se ta potruzi. Uporabljati zna preproste vsakdanje vljudne pozdrave in nagovore. Izraziti zna povabila, predloge in opravičila ter nanje odgovoriti. Povedati zna, kaj mu je všeč in kaj ne.
A1	Predstaviti zna sebe in druge ter uporabljati osnovne pozdrave ob prihodu in slovesu. Zna vprašati sogovorca, kako se počuti, in se odzvati na informacije. Kadar je neposredno nagovorjen, razume vsakdanje izraze, povezane z zadovoljevanjem preprostih konkretnih potreb, če dobrohoten sogovorec govori jasno in počasi ter večkrat ponovi povedano.

	NEFORMALNO RAZPRAVLJANJE (S PRIJATELJI)
C2	Kot C1.
C1	Brez težav spremlja in prispeva h kompleksnim interakcijam med drugimi udeleženci v skupinskih razpravah, tudi o abstraktnih kompleksnih temah, ki jih ne pozna dobro.
B2	Enakopravno lahko sodeluje v živahnem pogovoru med domačimi govorcji. Natančno zna izraziti svoje misli in mnenja ter prepričljivo predstaviti kompleksno utemeljitev stališč ter se odzvati nanje. Aktivno lahko sodeluje v neformalnem razpravljanju v znanih kontekstih, komentira, jasno predstavlja svoje poglede, vrednoti alternativne predloge ter oblikuje predpostavke in se odziva nanje. Z nekaj napora razume večino tistega, kar je povedano v razpravi, vendar se težje učinkovito vključuje v razpravo z več domačimi govorcji, če ti v ničemer ne prilagodijo svojega govora. Pojasni lahko svoja mnenja in jih v razpravi podpira z relevantnimi razlagami, utemeljitvami in komentarji.
B1	Sledi lahko večini tistega, kar se govori o splošnih temah, če se sogovorcji izogibajo idiomatskemu jeziku in govorijo razločno. Izraziti zna svoje misli o abstraktnih ali kulturnih temah, kot so glasba ali filmi. Zna razložiti vzrok za težavo. Na kratko zna komentirati stališča drugih. Primerjati in vzporejati zna različne možnosti v razpravah o tem, kaj bi bilo treba storiti, kam iti, koga ali kaj izbrati itn. Na splošno lahko sledi glavnim točkam v neformalnem razpravljanju s prijatelji, če je govor standarden in razločen. V razpravljanju o temah, ki ga zanimajo, zna izraziti osebna stališča in mnenja ali vprašati po njih. Predstaviti zna svoja mnenja in odzive na mnenja drugih, ko je govor o rešitvah težav ali praktičnih vprašanj, npr. kam iti, kaj početi, kako pripraviti neki dogodek (npr. izlet). Vljudno zna izraziti svoje prepričanje, mnenje, strinjanje in nestrinjanje.
A2	Na splošno prepozna temo pogovora, če je govor počasen in razločen. Pogovarjati se zna o tem, kaj bi počeli zvečer ali za konec tedna. Dajati zna predloge in se odzivati nanje. Izraziti zna strinjanje in nestrinjanje z drugimi. Preprosto se zna pogovarjati o vsakdanjih praktičnih stvareh, če ga sogovorec nagovarja jasno, počasi in neposredno. Pogovarjati se zna o tem, kaj početi ali kam iti, in se dogovoriti za srečanje.
A1	Ni opisnika.

	FORMALNO RAZPRAVLJANJE IN SESTANKI
C2	V formalnih razpravah o kompleksnih temah zna zagovarjati svoja stališča, svoje utemeljitve predstavlja urejeno in prepričljivo ter v ničemer ne zaostaja za domačimi govorci.
C1	Zlahka sodeluje v razpravi, tudi o abstraktnih kompleksnih neznanih temah. Prepričljivo zna zagovarjati formalno stališče, odgovarjati na vprašanja in pripombe ter tekoče, spontano in ustrezno odgovarjati na kompleksne protiargumente.
B2	Aktivno lahko sodeluje v živahnem razpravljanju. Pravilno prepozna argumente, ki podpirajo posamezna stališča ali jim nasprotujejo. Natančno zna izraziti svoje misli in mnenja, prepričljivo predstaviti kompleksno utemeljitev stališč in se odzvati nanjo. Lahko aktivno sodeluje v vsakdanjih in nevsakdanjih formalnih razpravah. Sledi lahko razpravi o zadevah, ki sodijo na njegovo področje, in podrobno razume točke, ki jih govorec želi posebej poudariti. Prispevati zna svoja mnenja, jih pojasniti in zagovarjati, ovrednotiti alternativne predloge, oblikovati predpostavke in se odzivati nanje.
B1	Sledi lahko večini povedanega, o tem, kar se nanaša na njegovo področje, če se sogovorci izogibajo izrazito idiomatskemu jeziku in govorijo razločno. Jasno zna povedati svoje stališče, vendar ima težave pri vključevanju v razpravo. Sodeluje lahko v vsakdanjih formalnih razpravah o znanih temah, če udeleženci govorijo razločno v standardnem jeziku in če gre za izmenjevanje stvarnih informacij, sprejemanje navodil ali reševanje praktičnih težav.
A2	Na splošno lahko sledi spremembam tem v formalnih razpravah, ki se nanašajo na njegovo področje in v katerih udeleženci govorijo počasi in razločno. Če se mu pri oblikovanju odgovora pomaga in če lahko po potrebi prosi za ponovitev bistvenih delov, lahko – kadar je neposredno nagovorjen – izmenjuje relevantne informacije in pove svoje mnenje o praktičnih vprašanjih. Kadar je na formalnem srečanju neposredno ogovorjen, zna povedati, kaj misli o določenih zadevah, če lahko po potrebi sogovorca prosi, naj ponovi bistvene dele.
A1	Ni opisnika.

Opomba. Opisniki v tej podlestvici niso bili empirično umerjeni z merilnim modelom.

	CILJNO USMERJENO SODELOVANJE (npr. popravilo avtomobila, razprava o nekem dokumentu, organizacija prireditve)
C2	Kot B2.
C1	Kot B2.
B2	Zanesljivo razume podrobna navodila. K uspešnemu poteku dela zna prispevati tako, da druge povabi, naj se pridružijo, naj povedo, kaj mislijo, itn. Jasno zna na kratko predstaviti zadevo ali težavo, navesti domneve o vzrokih in posledicah ter tehtati prednosti in pomanjkljivosti različnih pristopov.
B1	Lahko sledi temu, kar govorijo drugi, vendar jih mora občasno prositi, naj ponovijo ali pojasnijo, kar so rekli, zlasti če govorijo hitro in veliko. Pojasniti zna, zakaj je nekaj težava, se pogovarjati o tem, kaj je treba storiti v nadaljevanju, primerjati in vzporejati različne možnosti. Na kratko zna komentirati stališča drugih. Na splošno lahko sledi tistemu, kar govorijo osebe okoli njega, in po potrebi za sogovorcem kaj ponovi ter tako potrdi, da se razumeta. Razumljivo zna predstavljati svoja mnenja in odzive na mnenja drugih o možnih rešitvah ali vprašanjih, kaj storiti v nadaljevanju, svoja mnenja na kratko utemelji in pojasni. Povabiti zna druge, naj povedo svoje mnenje, kako ravnati.
A2	Razume dovolj, da lahko brez večjega truda izvede preprosta rutinska opravila. Če česa ne razume, v preprostem jeziku prosi sogovorca, naj ponovi. Pogovarjati se zna o tem, kaj je treba storiti, zna dajati predloge in se odzivati nanje, prositi za navodila in jih posredovati. Pokazati zna, da sledi pogovoru, in če mu sogovorec pomaga, lahko razume, kar je treba. Sporazumevati se zna ob preprostih in rutinskih opravilih. Pri tem uporablja preproste besedne zveze, da prosi za stvari in jih ponuja drugim, dobi preproste informacije in se pogovarja o tem, kaj je treba storiti v nadaljevanju.
A1	Če je nagovorjen skrbno in počasi, razume vprašanja in navodila ter lahko sledi kratkim in enostavnim napotkom. Prosimi zna za stvari in jih dati drugim.

	PRIDOBIVANJE DOBRIN IN STORITEV
C2	Kot B2.
C1	Kot B2.
B2	Jezikovno se je sposoben pogajati, da bi rešil zaplete, kot so neupravičena kazen za prometni prekršek, povračilo škode za poškodovanje stanovanja ali krivda za nesrečo. Utemeljiti zna zahtevo za odškodnino. Prepričljivo zna zahtevati nadomestilo za povzročeno škodo in jasno povedati, koliko je pripravljen popustiti. Razložiti zna težavo, do katere je prišlo, in jasno povedati, da mora ponudnik storitve ali stranka popustiti.
B1	Znajde se v večini transakcij med potovanjem, dogovarjanjem o potovanju ali nastanitvi ter v stikih z uradnimi osebami med obiskom v tujini. Znajde se v manj vsakdanjih situacijah v trgovinah, banki ali na pošti, npr. ob vračilu izdelka, s katerim ni zadovoljen. Zna se pritožiti. Znajde se v večini situacij, ki se običajno pojavijo pri organizaciji potovanja preko potovalne agencije ali med samim potovanjem. Zna npr. vprašati potnike, kdaj mora izstopiti v kraju, ki ga ne pozna.
A2	Znajde se v običajnih vsakdanjih situacijah, npr. na potovanjih, iskanju nastanitve, prehranjevanju in nakupovanju. Lahko pridobi vse potrebne informacije v turističnem uradu, če so te enostavne in ne preveč strokovne. Prosit znajo za vsakdanje dobrine in storitve in jih ponuditi. Pridobiti zna preproste informacije o potovanju, uporabi sredstev javnega prevoza: avtobusov, vlakov in taksijev, vprašati za pot in dati napotke, kako nekam priti, ter kupiti vozovnice. Spraševati zna o stvareh in opraviti preproste transakcije v trgovinah, bankah ali na pošti. Posredovati in sprejemati zna informacije o količinah, velikostih, cenah itn. Opraviti zna preproste nakupe. Povedati zna, kaj želi kupiti, in vprašati za ceno. Naročiti zna hrano in pijačo.
A1	Prosit znajo za stvari in jih dati drugim. Uporabljati zna številke in količinske izraze ter izraziti cene in čas.

	IZMENJAVA INFORMACIJ
C2	Kot B2.
C1	Kot B2.
B2	Razume in izmenjuje kompleksne informacije in nasvete o vseh stvareh, ki so povezane z njegovo poklicno vlogo. Zanesljivo zna posredovati podrobne informacije. Jasno in podrobno zna opisati, kako je treba izvesti določen postopek. Povzeti zna informacije in argumente iz več različnih virov in pripraviti poročilo.
B1	Precej samozavestno zna izmenjavati, preverjati in potrjevati pridobljene stvarne informacije o znanih vsakdanjih in nevsakdanjih stvareh s svojega področja. Posredovati zna podrobna navodila, kako je treba kaj narediti. Povedati zna svoje mnenje o kratki zgodbi, članku, predavanju, razpravi, intervjuju ali dokumentarnem filmu in jih povzeti ter odgovarjati na nadaljnja vprašanja o podrobnostih. Poiskati in posredovati zna nezapletene stvarne informacije. Prositi zna za podrobne napotke in se ravnati po njih. Pridobiti zna podrobnejše informacije.
A2	Razume dovolj, da brez truda opravi preproste vsakdanje izmenjave. Poiskati in posredovati zna nezapletene stvarne informacije za vsakdanje praktične potrebe. Spraševati zna o navadah in vsakdanjih opravkih ter odgovarjati v zvezi z njimi. Spraševati zna o dejavnostih v prostem času in o preteklih dejavnostih in odgovarjati v zvezi z njimi. Dati zna preproste napotke in navodila, npr. kako se nekam pride, in se ravnati po njih. Sporazumevati se zna pri preprostih in rutinskih opravilih, ki zahtevajo enostavno in neposredno izmenjavo informacij. V omejenem obsegu zna izmenjavati informacije o znanih in vsakdanjih praktičnih stvareh. Spraševati zna o tem, kaj kdo dela v službi in v prostem času, ter odgovarjati na vprašanja v zvezi s tem. S pomočjo zemljevida zna vprašati in povedati, kako se kam pride. Spraševati zna po osebnih podatkih in odgovarjati v zvezi z njimi.
A1	Če je nagovorjen skrbno in počasi, razume preprosta vprašanja in navodila ter zna slediti kratkim, preprostim napotkom. Zastavljati zna preprosta vprašanja in odgovarjati nanje, začeti pogovore ter se odzivati na preproste izjave, ki se nanašajo na njegove neposredne potrebe ali na zelo znane teme. Zna spraševati o sebi in drugih osebah, o tem, kje živi(jo), o ljudeh, ki jih pozna(jo), in o stvareh, ki jih ima(jo), ter odgovarjati na vprašanja v zvezi s tem. Izraziti zna čas z besednimi zvezami, kot so 'naslednji teden, prejšnji petek, novembra, ob treh'.

	SODELOVANJE V INTERVIJUJU (V VLOGI SPRAŠEVALCA ALI INTERVJUVANCA)
C2	Kot spraševalec ali kot intervjuvanec izredno dobro opravlja svojo nalogo, intervju primerno strukturira in komunicira samozavestno ter popolnoma tekoče, ne da bi bil v čemerkoli slabši od domačega govorca.
C1	Kot spraševalec ali kot intervjuvanec uspešno sodeluje v intervjuju, tekoče in brez vsakršne pomoči zna razvijati misli; ustrezno uporablja tudi členitvene signale.
B2	Učinkovito in tekoče izpelje intervju. Kot spraševalec ali kot intervjuvanec uspešno sodeluje v intervjuju, se tudi oddaljuje od pripravljenih vprašanj, se odziva na zanimive odgovore in naprej sprašuje o njih.
	V intervjuju zna prevzeti pobudo, z manjšo pomočjo ali spodbudo spraševalca zna razširiti in razviti misli.
B1	V intervjuju ali posvetu zna posredovati potrebne konkretne informacije (npr. zdravniku opisati simptome), vendar pri tem ni povsem natančen. Lahko izvede pripravljen intervju, preverja in potrjuje informacije, vendar mora včasih prositi sogovorca, naj ponovi, če ta govori hitro ali na dolgo.
	V omejenem obsegu zna prevzeti pobudo v intervjuju ali posvetu (npr. uvede novo temo), vendar je pri interakciji močno odvisen od spraševalca. Pri izvedbi strukturiranega intervjuja zna uporabiti pripravljen vprašalnik in lahko prispeva nekaj spontanah dodatnih vprašanj.
A2	Če lahko občasno prosi za pojasnila in ima pomoč pri izražanju, se v intervjuju izraža dovolj razumljivo in zna posredovati misli in podatke o znanih temah.
	Odgovoriti zna na preprosta vprašanja in se odzvati na preproste izjave.
A1	Če spraševalec govori počasi in jasno ter v neidiomatskem jeziku, zna odgovoriti na preprosta neposredna vprašanja o sebi.

4.4.3.2 Pisna interakcija

Interakcija v pisni obliki vključuje dejavnosti, kot so:

- pošiljanje in izmenjava sporočil, obvestil itn., ko govorna interakcija ni mogoča ali ni ustrezna;
- korespondenca v obliki pisem, faksov, elektronskih sporočil itn.;
- pogajanja o besedilu dogovorov, pogodb, uradnih skupnih izjav itn. s preoblikovanjem in izmenjavanjem osnutkov, dodatkov, korektur itn.;
- sodelovanje v konferencah na daljavo.

4.4.3.3 Neposredna osebna interakcija je seveda lahko različnih oblik: govorna, pisna, avdio-vizualna, parajezikovna (gl. podpoglavje 4.4.5.2) in parabesedilna (gl. 4.4.5.3).

4.4.3.4 Z razvojem računalniške tehnologije dobiva vse pomembnejše mesto tudi elektronsko sporazumevanje med ljudmi, tako na javnem kot na poklicnem, izobraževalnem in celo zasebnem področju.

Ponazoritvene lestvice so na voljo za:

- splošno pisno interakcijo;
- dopisovanje;
- obvestila, sporočila in obrazce.

	SPLOŠNA PISNA INTERAKCIJA
C2	Kot C1.
C1	Izraža se jasno in natančno in se učinkovito in prožno prilagaja naslovniku.
B2	Učinkovito zna sporočati novice in izražati mnenja v pisni obliki ter sprejemati sporočila drugih.
B1	Posredovati zna informacije in misli o abstraktnih in konkretnih temah, preverjati informacije ter dovolj natančno spraševati o problematiki ali jo razložiti. Pisati zna osebna pisma in sporočila, v katerih prosi za preproste neposredno uporabne informacije ali jih posreduje. Povedati zna, kar se mu zdi pomembno.
A2	Pisati zna kratka, preprosta sporočila v obliki ustaljenih obrazcev za neposredne potrebe.
A1	Pisno zna prositi za osebne podatke ali jih posredovati.

	DOPISOVANJE
C2	Kot C1.
C1	V osebнем dopisovanju se zna izražati jasno in natančno. Jezik uporablja prožno in učinkovito, vključuje čustvene izraze in aluzije; zna se šaljivo izražati.
B2	Pisati zna pisma, v katerih izraža čustva in poudarja osebni pomen dogodkov in doživetij ter komentira novice in poglede dopisovalca.
B1	Pisati zna osebna pisma, v katerih sporoča novice in izraža misli o abstraktnih ali kulturnih temah, kot so glasba in filmi. Pisati zna osebna pisma, v katerih precej podrobno opisuje doživetja, občutke in dogodke.
A2	Pisati zna zelo preprosta osebna pisma, v katerih izraža zahvalo in opravičilo.
A1	Napisati zna preprosto razglednico.

	OBVESTILA, SPOROČILA IN OBRAZCI
C2	Kot B1.
C1	Kot B1.
B2	Kot B1.
B1	Sprejemati in zapisati zna sporočila, v katerih o nečem poizveduje oz. kaj pojasnjuje. Pisati zna sporočila s preprostimi neposredno uporabnimi informacijami prijateljem, delavcem v storitvenih dejavnostih, učiteljem in drugim, ki imajo določene vloge v njegovem vsakodnevnem življenju. V njih razumljivo predstavi točke, ki so po njegovi presoji pomembne.
A2	Sprejemati in zapisovati zna kratka preprosta sporočila, če lahko prosi za ponovitev in prebesedenje. Pisati zna kratka preprosta obvestila in sporočila za neposredne potrebe.
A1	Napisati zna številke in datume, svoje ime, narodnost, naslov, starost, datum rojstva ali prihoda v državo itn., npr. na obrazec za prijavo v hotelu.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *V katerih vrstah interakcije bo učenec moral/bo sposoben sodelovati oz. se bo to od njega pričakovalo?*
- *V katerih vlogah v interakciji bo moral/bo sposoben nastopati oz. se bo to od njega pričakovalo?*

4.4.3.5 Interakcijske strategije

Interakcija zajema tako sprejemniške kot tvorbnе dejavnosti, pa tudi dejavnosti, ki so značilne samo za tvorjenje skupnega diskurza, in zato pri interakciji sodelujejo tudi vse sprejemniške in vse tvorbnе strategije. Toda dejstvo, da govorna interakcija pomeni kolektivno ustvarjanje pomena z vzpostavitvijo določene stopnje skupnega mentalnega konteksta z opredeljevanjem, kaj naj velja kot dano, ugotavljanjem, od kod udeleženci izhajajo in kako se približujejo skupni točki, ali z opredeljevanjem in ohranjanjem udobne razdalje, po navadi v resničnem času, pomeni, da poleg sprejemniških in tvorbnih strategij obstaja tudi skupina strategij, ki veljajo zgolj za interakcijo in se nanašajo na vodenje tega procesa. Poleg tega dejstvo, da je interakcija predvsem neposredno medosebna, pogosto vodi k večji redundantnosti tako v jezikovnem pogledu kot glede parajezikovnih značilnosti, kontekstualnih sporočilnih signalov, kar je vse lahko bolj ali manj razdelano, bolj ali manj eksplicitno, kolikor pač udeleženci ob stalnem spremljanju procesa presodijo, da je potrebno.

Načrtovanje za govorno interakcijo zahteva aktiviranje shem ali »prakseograma« (diagrama, ki predstavlja zgradbo sporazumevalne interakcije) možnih in verjetnih izmenjav v predvideni dejavnosti (*uokvirjanje*) in upoštevanje sporazumevalne razdalje od drugih sogovorcev (*odkrivanje podatkovne/mnenjske razlike; presojanje, kaj lahko velja kot dano*), da bi lahko izbrali med možnostmi in pripravili možne korake v teh izmenjavah (*načrtovanje korakov*). Med dejavnostjo uporabniki jezika uporabljajo strategije za menjavanje v vlogi govorca, da dobijo možnost za pobudo v pogovoru (*prevzemanje vloge govorca*), da utrdijo sodelovanje pri opraviu in poskrbijo, da pogovor ne skrene v stran (*sodelovanje: medosebno*), da pripomorejo k medsebojnemu razumevanju in ohranjajo osredotočen pristop k opraviu (*sodelovanje: ideacijsko*) in da lahko tudi sami prosijo za pomoč pri ubesedenju česa (*prošnja za pomoč*). Tako kot načrtovanje tudi vrednotenje poteka na sporazumevalni ravni: presojanje, ali se sheme »ujemajo« s tem, kar se v resnici dogaja (*spremljanje: sheme, prakseogram*), in v kolikšni meri stvari potekajo tako, kot želimo (*spremljanje: učinek, uspešnost*); nesporazumi ali nesprejemljiva dvoumnost vodijo do prošnje za razjasnitev, ki je lahko na sporazumevalni ali jezikovni ravni (*prošnja za pojasnilo, pojasnjevanje*), in aktivnega poseganja, s katerim spet vzpostavimo sporazumevanje in razčistimo nesporazume, kadar je treba (*popravljanje v sporazumevanju*).

Načrtovanje:

- uokvirjanje (izbira prakseograma);
- odkrivanje podatkovnih/mnenjskih vrzeli (pogoji za uspešno sporazumevanje);
- presojanje, kaj je mogoče predpostavljati;
- načrtovanje korakov.

Izvedba:

- prevzemanje vloge govorca;
- sodelovanje (medosebno);
- sodelovanje (ideacijsko);
- ukrepanje ob nepredvidenem;
- prošnja za pomoč.

Ovrednotenje:

- spremljanje (shema, prakseogram);
- spremljanje (učinek, uspešnost).

Popravljanje:

- prošnja za pojasnilo;
- pojasnjevanje;
- popravljanje v sporazumevanju.

Ponazoritvene lestvice so na voljo za:

- prevzemanje vloge govorca;
- sodelovanje;
- prošnjo za pojasnilo.

	PREVZEMANJE VLOGE GOVORCA (MENJAVA VLOG)
C2	Kot C1.
C1	Izbrati zna ustrezno sredstvo iz razpoložljivega razpona diskurznih funkcij, s katerim ustrezno prevzame vlogo govorca ali zapolni čas in obdrži vlogo govorca, medtem ko razmišlja.
B2	Ustrezno zna poseči v razpravo in pri tem uporabiti primerna jezikovna sredstva. Ustrezno zna začeti, vzdrževati in končati pogovor z učinkovito menjavo vlog. Začeti zna pogovor, ustrezno in v pravem trenutku prevzeti vlogo govorca ter končati pogovor, ko je to potrebno, čeprav morda tega ne stori vedno najbolj spretno. Uporabljati zna ustaljene fraze (npr. 'To je pa težko vprašanje.'), da pridobi čas in obdrži vlogo govorca, medtem ko v mislih oblikuje, kaj bo povedal.
B1	Poseči zna v razpravo o znani temi in z ustreznim sredstvom prevzeti vlogo govorca. Začeti, vzdrževati in končati zna preprost neposreden pogovor (iz oči v oči) o temah, ki so mu blizu ali ga zanimajo.
A2	Z uporabo preprostih tehnik zna začeti, vzdrževati ali končati kratek pogovor. Začeti, vzdrževati in končati zna preprost neposreden pogovor (iz oči v oči). Prosimi zna za pozornost.
A1	Ni opisnika.

	SODELOVANJE
C2	Kot C1.
C1	Svoj prispevek zna spretno navezati na prispevke drugih govorcev.
B2	Posredovati zna povratne informacije in komentarje ali posredne zaključke ter tako prispevati k poteku razprave. Lahko prispeva k razpravi o stvareh, ki so mu blizu. Potrjuje razumevanje povedanega, spodbuja druge k sodelovanju itn.
B1	Uporabiti zna osnovni nabor jezikovnih sredstev in strategij, da prispeva k vzdrževanju pogovora ali razprave. Povzeti zna dotedanji pogovor in tako pomaga usmeriti pozornost na njegovo bistvo. Ponoviti zna del tistega, kar je povedal sogovorec, da tako potrdi medsebojno razumevanje in prispeva k temu, da se pogovor razvija v ustrezni smeri. Še druge zna povabiti k razpravljanju.
A2	Pokazati zna, da sledi pogovoru.
A1	Ni opisnika.

	PROŠNJA ZA POJASNILO
C2	Kot B2.
C1	Kot B2.
B2	Z dodatnimi vprašanji zna preveriti, ali je pravilno razumel, kaj je govorec nameraval povedati, in ga prositi, da razloži nejasna mesta.
B1	Prosim zna sogovorca, naj pojasni ali podrobneje razloži, kar je pravkar povedal.
A2	Kadar česa ne razume, zna zelo preprosto prositi sogovorca, naj ponovi povedano. Z ustaljenimi sredstvi zna prositi za razlago ključnih besed ali besednih zvez, ki jih ni razumel. Povedati zna, da ni sledil sogovorniku.
A1	Ni opisnika.

4.4.4 Posredovalne dejavnosti in strategije

Pri **posredovalnih dejavnostih** uporabnik jezika ne izraža lastnih pomenov, temveč preprosto nastopa kot posrednik med sogovorcema, ki ne moreta razumeti drug drugega neposredno. Običajno (a ne zmeraj) sta to govorca različnih jezikov. Zgledi posredovalnih dejavnosti vključujejo (govorno) tolmačenje in (pisno) prevajanje, pa tudi povzemanje in parafraziranje besedil v istem jeziku, kadar jezik izvirnega besedila naslovniku ni razumljiv.

4.4.4.1 Govorno posredovanje:

- simultano tolmačenje (konference, sestanki, formalni govori itn.);
- konsektivno tolmačenje (pozdravni govori, vodeni ogledi itn.);
- neformalno (dialoško) tolmačenje:
 - tujih obiskovalcev doma,
 - domačih govorcev v tujini, kjer je uporabnik/učenec jezika na obisku,
 - v družabnih situacijah in drugih transakcijah za prijatelje, sorodnike, stranke, tuje goste itn.,
 - znakov, jedilnih listov, opozoril itn.

4.4.4.2 Pisno posredovanje:

- natančen prevod (na primer pogodb, pravnih in znanstvenih besedil itn.);
- leposlovni prevod (romanov, dram, poezije, libretov itn.);
- povzemanje bistva (člankov v časopisih in revijah itn.) v tujem jeziku ali med prvim in tujim jezikom;
- parafraziranje (strokovnih besedil za nestrokovnjake itn.).

4.4.4.3 V **posredovalnih strategijah** se kažejo načini, kako se uporabnik jezika znajde, ko mora s pomočjo omejenih virov obdelovati informacije in priti do ustreznega pomena. Pri tem je včasih potrebno predhodno načrtovanje, da organizira in si pripravi čim večji izbor virov (*priprava védenjske podlage, izbor virov podpore, izdelava glosarja*), pa tudi razmislek, kako se lotiti konkretnega opravila (*upoštevanje sogovorčevih potreb, določitev, kako velike dele besedila bo tolmačil*). Pri tolmačenju, prebesedenju ali prevajanju mora posredovalec tisto, kar trenutno ubeseduje (kar je pravkar slišal ali prebral), povezovati s tistim, kar sledi, in istočasno »žonglirati« z dvema prevodnima enotama (*predogled*). Predvideti mora možne jezikovne rešitve, s katerimi širi svoje besedišče (*pripravljanje možnosti prevodnih ustreznice*), in si pripraviti »zanesljiva oprijemališča«, tj. že pripravljene uveljavljene besede ali besedne zveze, ki olajšajo in pospešijo njegovo zmožnost predogleda. Med tem pa mora uporabljati tudi tehnike, s katerimi premosti negotovost in prepreči, da bi se sporazumevanje prekinilo (*premoščanje vrzeli*). Ovrednotenje poteka na sporazumevalni ravni (*preverjanje ujemanja izhodiščnega in ciljnega besedila*) in na jezikovni ravni (*preverjanje doslednosti rabe*) in vsaj pri pisnem prevajanju vodi do popravkov na osnovi preverjanja v priročnikih in posvetovanja s poznavalci ustreznih področij (*izboljšave s preverjanjem v slovarjih, tezavrih, strokovnih virih; posvetovanje s strokovnjaki*).

- Načrtovanje: priprava védenjske podlage;
izbor virov podpore;
izdelava glosarja;
upoštevanje sogovorčevih potreb;
določitev enot za tolmačenje.

- Izvedba: predogled: sočasno procesiranje trenutno slišane in ubesedovanje predhodne enote; pripravljanje možnosti, prevodnih ustreznici; premoščanje vrzeli.
- Ovrednotenje: preverjanje ujemanja izhodiščnega in ciljnega besedila; preverjanje doslednosti rabe.
- Popravljanje: izboljšave s preverjanjem v slovarjih, tezavrih, strokovnih virih; posvetovanje s strokovnjaki.

Ponazoritvene lestvice še niso na voljo.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *V katerih posredovalnih dejavnostih bo učenec moral/bo sposoben delovati oz. se bo to od njega pričakovalo?*

4.4.5 Nejezikovno sporazumevanje

4.4.5.1 **Praktična dejanja**, ki spremljajo jezikovne dejavnosti (običajno neposredne pogovore), vključujejo:

- *kazanje*, na primer s prstom, roko, pogledom, gibom glave. Ta dejanja spremljajo deiktiki za identifikacijo predmetov, oseb itn., na primer »Ali lahko dobim tisto? Ne, ne tisto, tisto.«;
- *prikaz*, ki spremlja deiktike, preproste glagole v sedanjiku in za-glagole, na primer: »Vzamem to in dam sem, tako. Zdaj to naredi še ti.«;
- *jasno prepoznavna dejanja*, za katera lahko pričakujemo, da so znana, in jih uporabimo pri pripovedovanju, opombah, ukazih itn., na primer »Ne naredi tega!« »Dobro si naredil!«, »Joj, padla mu je iz rok!«. V vseh teh primerih izjava ni razumljiva, če ne opazimo dejanja.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Kako spreten bo učenec oz. bo moral biti v usklajevanju dejanj z besedami in obratno oz. se bo to od njega pričakovalo?*
- *V katerih situacijah bo učenec moral/bo sposoben to početi oz. se bo to od njega pričakovalo?*

4.4.5.2 **Parajezikovna sredstva** vključujejo:

Govorico telesa. Parajezikovna govorica telesa se razlikuje od praktičnih dejanj, ki jih spremlja jezik, v tem, da ima konvencionalne pomene, ki se lahko med kulturami razlikujejo. V številnih evropskih državah se na primer uporabljajo:

- geste (na primer mahanje s pestjo za »nasprotovanje«);
- izrazi na obrazu (na primer nasmeh ali mrščenje);
- drža (na primer povešena ramena za »obup« ali nagibanje naprej v sedečem položaju za »iskreno zanimanje«);
- očesni stik (na primer zarotniški pomežik ali začudeno strmenje);
- telesni stik (na primer poljub ali rokovanje);
- razdalja do sogovorca (na primer bližina ali zadrževanje na razdalji).

Parajezikovna glasovna sredstva. Taki glasovi (ali zlogi) so parajezikovni, ker imajo konvencionalne pomene, vendar ne sodijo v ustaljeni fonološki sistem jezika. To so na primer (za govorce slovenščine):

- »pst« za utišanje;
- »tc-tc« za izražanje neodobravanja;
- »fuj« za izražanje gnusa;
- »mhm« za izražanje soglasja, presenečenja, sledenje sogovorniku;
- »brr« za izražanje občutka mraza.

Prozodične značilnosti, kadar izražajo konvencionalne pomene (na primer v odnosu do stališč ali mentalnih stanj) in ne sodijo v ustaljen fonološki sistem, v katerega se uvrščajo prozodijske značilnosti, kot so dolžina, ton ali poudarek:

- kakovost glasu (zamolkel, s pridihom, oster itn.);
- višina (brundanje, cviljenje, vreščanje itn.);
- glasnost (šepetanje, mrmranje, vpitje itn.);
- dolžina (na primer Braaavo!).

Številni parajezikovni učinki nastanejo z različnim združevanjem višine, dolžine, glasnosti in kakovosti glasu.

Parajezikovno sporazumevanje moramo skrbno razlikovati od razvitih *znakovnih jezikov*, ki v sedanji Okvir niso vključeni, čeprav bodo strokovnjaki za znakovne jezike morda v njem našli vrsto pojmov in kategorij, ki so relevantni tudi za njihovo področje.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- Katere oblike parajezikovnega vedênja bo učenec moral/bo sposoben
 - a) prepoznavati in razumeti ter b) uporabljati oz. se bo to od njega pričakovalo?

4.4.5.3 **Parabesedilne značilnosti** imajo pri pisnih besedilih podobne vloge, kot jih imajo parajezikovne pri govorni interakciji:

- ilustracije (fotografije, risbe itn.);
- preglednice, diagrami, slike itn.;
- tipografske značilnosti (velikost črk, gostota, razmiki med vrsticami, podčrtavanje, razpored besedila itn.).

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Katere parabesedilne značilnosti bo učenec moral/bo sposoben a) prepoznavati in se odzivati nanje ter b) uporabljati oz. se bo to od njega pričakovalo?*

4.5 Sporazumevalni jezikovni procesi

Da učenec lahko deluje kot govorec, pisec, poslušalec ali bralec, mora biti sposoben izvajati sosledja dejanj, ki temeljijo na določenih spretnostih.

Da lahko govori, mora biti sposoben:

- *načrtovati in urediti* sporočilo (spoznavne in jezikovne spretnosti);
- *oblikovati* jezikovno izjavo (jezikovne spretnosti);
- *izgovoriti* izjavo (fonetične spretnosti).

Da lahko piše, mora biti sposoben:

- *načrtovati in organizirati* sporočilo (spoznavne in jezikovne spretnosti);
- *z roko napisati ali natipkati* besedilo (ročne spretnosti) ali kako drugače besedilo prenesti v pisno obliko.

Da lahko posluša, mora biti sposoben:

- *zaznati* izjavo (slušne fonetične spretnosti);
- *prepoznati* jezikovno sporočilo (jezikovne spretnosti);
- *razumeti* sporočilo (pomenske spretnosti);
- *interpretirati* sporočilo (spoznavne spretnosti).

Da lahko bere, mora biti sposoben:

- *zaznati* pisno besedilo (vizualne spretnosti);
- *prepoznati* pisavo (ortografske spretnosti);
- *prepoznati* sporočilo (jezikovne spretnosti);
- *razumeti* sporočilo (pomenske spretnosti);
- *interpretirati* sporočilo (spoznavne spretnosti).

O fazah teh procesov, ki jih lahko opazujemo, vemo veliko, o drugih, tj. o dogajanjih v osrednjem živčevju, pa ne. Z analizo v naslednjih podpoglavjih želimo samo opredeliti nekatere dele procesov, ki so relevantni za razvijanje jezikovnega znanja.

4.5.1 Načrtovanje

je izbor, medsebojno povezovanje in usklajevanje sestavin splošnih in sporazumevalnih jezikovnih zmožnosti (gl. peto poglavje), ki jih bo uporabnik/učenec jezika uporabil v sporazumevalnem dogodku, če bo želel doseči svoje sporazumevalne namene.

4.5.2 Izvedba

4.5.2.1 Tvorjenje

Proces tvorjenja vsebuje dve sestavini:

- Pri *oblikovanju* se uporabi izdelek iz procesa načrtovanja in se mu da jezikovno obliko. Pri tem sodelujejo leksikalni, slovnični, fonološki (pri pisanju pa ortografski) procesi, ki jih lahko med seboj ločujemo in ki so, kot vse kaže (na primer pri disfaziji), do neke mere neodvisni, natančne povezave med njimi pa še ne razumemo v celoti.
- Pri *artikulaciji* se živčni dražljaji posredujejo govornim organom, pri tem se rezultat fonoloških procesov pretvori v njihovo usklajeno premikanje. Tako nastane tok zvočnih valov, ki je govorna izjava. Pri pisanju pa se živčni dražljaji posredujejo mišicam v roki, da ta zapiše črke ali udarja na tipke.

4.5.2.2 Sprejemanje

Proces sprejemanja je sestavljen iz štirih korakov, ki sicer potekajo v linearnem zaporedju (od spodaj navzgor), vendar jih uporabnik jezika v nezavednem interaktivnem procesu ves čas prilagaja in na novo interpretira (od zgoraj navzdol) glede na vedenje o resničnem svetu, shematska pričakovanja in novo razumevanje besedila:

- zaznavanje govora in pisanja: prepoznavanje glasov ali črk in besed (izgovorjenih, zapisanih ali natisnjenih);
- prepoznavanje besedila, v celoti ali delno, kot relevantnega;
- razumevanje besedila kot jezikovne enote;
- interpretiranje sporočila v kontekstu.

Pri tem sodelujejo naslednje spretnosti:

- zaznavne spretnosti;
- spomin;
- spretnosti dekodiranja;
- sklepanje;
- napovedovanje;
- domišljija;
- hiter prelet besedila;
- iskanje povezav nazaj in naprej v besedilu.

Pri razumevanju, zlasti pisnih besedil, lahko pomaga ustrezna uporaba pripomočkov, vključno s priročniki, kot so:

- slovarji (enojezični in dvojezični);
- tezavri;
- slovarji izgovorjave;
- elektronski slovarji, slovnice, črkovalniki in drugi pripomočki;
- referenčne slovnice.

4.5.2.3 Interakcija

Procesi, ki se dogajajo pri *govorni interakciji*, se razlikujejo od preprostega zaporedja govornih in slušnih dejavnosti na več načinov.

- Tvorbeni in sprejemniški procesi se prekrivajo. Medtem ko obdelujemo sogovorčevo še nedokončano izjavo, se v naši glavi že začne načrtovanje odziva, ki temelji na domnevi o naravi, pomenu in interpretaciji te izjave.
- Diskurz je kumulativen. Ko se interakcija razvija, se udeleženci vedno bolj zblizujejo v svojih razumevanjih situacije, postopoma oblikujejo pričakovanja in se osredotočajo na relevantna vprašanja. Ti procesi se kažejo v obliki tvorjenih izjav.

Pri *pisni interakciji* (na primer dopisovanju v pismih, z elektronskimi sporočili ipd.) procesa sprejemanja in tvorjenja ostaneta ločena (vendar se elektronska interakcija, npr. po spletu, vedno bolj približuje neposredni interakciji). Učinki kumulativnega pisnega diskurza pa so podobni kot pri govorni interakciji.

4.5.3 Spremljanje

Strateška sestavina sporazumevalnega procesa skrbi za tekoče posodabljanje mentalnih dejavnosti in zmožnosti. To velja enako za tvorbeno in sprejemniške procese. Pomemben dejavnik pri spremljanju tvorbnih procesov so povratne informacije, ki jih govorci/pisec dobiva na vsaki stopnji: pri oblikovanju, izgovarjanju/zapisovanju in prenosu.

V širšem smislu je strateška sestavina zadolžena tudi za spremljanje poteka sporazumevalnega procesa in zato tudi za načine vodenja tega procesa, na primer:

- kako ravnati v nepričakovanih okoliščinah, na primer ob spremembi področja, teme itn.;
- kako ravnati, ko pri interakciji ali tvorjenju pride do težav zaradi takih dejavnikov, kot je spomin;
- kako nadomestiti neustrezno sporazumevalno zmožnost za potrebna opravila s kompenzacijskimi strategijami, kot so preoblikovanje, posredni opis, zamenjava, prošnja za pomoč;
- kako se izogniti nesporazumom in napačnim interpretacijam (s prošnjo za pojasnilo);
- kako rešiti zadrego, ko se nam kaj zareče ali ko kaj narobe slišimo (z uporabo strategij popravljanja).

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *V kolikšnem obsegu bo učenec potreboval posamezno spretnost, da bo lahko zadovoljivo izvedel sporazumevalna opravila, s katerimi se bo verjetno srečeval?*
- *Za katere spretnosti lahko domnevamo, da jih že ima, in katere bo moral še razviti?*
- *Katere pripomočke bo učenec moral/bo sposoben učinkovito uporabljati oz. se bo to od njega pričakovalo?*

4.6 Besedila

Kot smo pojasnili v drugem poglavju, izraz »besedilo« uporabljamo za vsako jezikovno celoto, govorjeno ali pisno, ki jo uporabniki/učenci sprejmejo, tvorijo ali izmenjajo med seboj. Jezikovno sporazumevanje torej ni mogoče brez besedila. Jezikovne dejavnosti in procese vse analiziramo in razvrščamo po odnosu učenca/uporabnika in sogovorca ali sogovorcev do besedila, bodisi kot dokončanega izdelka, bodisi kot cilja, bodisi kot izdelka, ki šele dobiva končno obliko. Te dejavnosti in procese podrobneje obravnavamo v podpoglavjih 4.4 in 4.5. Besedila imajo v družbenem življenju veliko različnih vlog, kar vodi do ustreznih razlik v obliki in vsebini. Različni prenosniki se uporabljajo za različne namene. Razlike v prenosniku, namenu in vlogi povzročajo razlike ne le v kontekstu sporočil, temveč tudi v njihovi organizaciji in predstavitvi. Zato lahko besedila razvrstimo v različne besedilne vrste, ki pripadajo različnim *žanrom*. Gl. tudi podpoglavje 5.2.3.2 (makrofunkcije).

4.6.1 Besedila in prenosniki (mediji)

Vsako besedilo se prenaša po nekem prenosniku, največkrat v obliki zvočnih valov ali pisnih izdelkov. Podkategorije prenosnikov lahko določimo glede na njihove fizične značilnosti, ki vplivajo na procese tvorjenja in sprejemanja. Pri govoru, na primer, lahko ločujemo med govorjenjem osebi, ki jo imamo pred sabo, in javnimi obvestili ali pogovori po telefonu, pri pisanju pa med navadnim in ležečim tiskom ali različnimi pisavami. Za sporazumevanje po izbranem prenosniku morajo biti uporabniki/učenci ustrezno zaznavno/motorično opremljeni. Pri govornem sporazumevanju morajo biti sposobni dobro slišati v danih okoliščinah in natančno obvladovati svoje organe za tvorbo glasu in za izgovarjanje. Pri običajnem pisanju potrebujejo dovolj oster vid in nadzor nad delovanjem roke. Poleg tega morajo v obeh primerih imeti znanje in spretnosti, ki so opisani na drugih mestih, po eni strani zato, da prepoznajo, razumejo in interpretirajo besedilo, po drugi strani pa zato, da ga organizirajo, oblikujejo in tvorijo. To bo veljalo za vsako besedilo, ne glede na njegovo naravo.

Ta dejstva ne smejo odvrčati oseb z učnimi težavami ali zmanjšanimi zaznavnimi/motoričnimi zmožnostmi od učenja ali uporabe tujih jezikov. Strokovnjaki so razvili najrazličnejše pripomočke, od preprostih slušnih aparatov do sintetizatorjev govora, ki jih je mogoče upravljati z očmi. Z njimi je mogoče premagati tudi najhujše senzorične in motorične primanjkljaje. Uporaba ustreznih metod in strategij pa mladim z učnimi težavami omogoča, da izjemno uspešno dosega tudi visoke učne cilje pri učenju tujih jezikov. Branje z ustnic, izkoriščanje ostankov sluha in fonetično urjenje tudi osebam s hudimi okvarami sluha omogočajo, da dosega visoko raven govornega sporazumevanja v drugem ali tujem jeziku. Če so dovolj vztrajni in dobivajo dovolj spodbud, imajo ti ljudje neverjetno sposobnost premagovanja ovir pri sporazumevanju in tvorjenju ali razumevanju besedil.

Načeloma bi bilo mogoče vsako besedilo posredovati po vsakem prenosniku. V resničnem življenju pa sta prenosnik in besedilo tesno povezana. Pisave praviloma ne zaznamujejo vseh pomenonosnih fonetičnih podatkov, ki se pojavljajo v govoru. Abecedne pisave večinoma ne pokažejo sistematično prozodijskih podatkov (na primer poudarka, intonacije, premorov, redukcij itn.). Soglasniške in logografske pisave pokažejo še

manj. Parajezikovne značilnosti ponavadi niso predstavljene v nobeni pisavi, čeprav so seveda v besedilu romana ali drame lahko omenjene. To pri besedilih na nek način nadomestimo z uporabo parabesedilnih značilnosti, ki so vezane na prostorski prenosnik, v govoru pa niso na voljo. Narava prenosnika močno deluje na naravo besedila in obratno. Kot skrajna primera lahko vzamemo na eni strani zapis v kamen, katerega izvedba je težka in draga, je pa trajen in težko odstranljiv; in na drugi strani letalsko pismo, ki je poceni, njegova uporaba in prenos sta preprosta, vendar je zelo lahko in slabo obstojno. Pri elektronskih sporočilih, ki jih preberemo na zaslonu, marsikdaj sploh ni treba, da bi obstajala v trajnejši predmetni obliki. Značilna besedila v teh različnih prenosniških oblikah se ustrezno razlikujejo: v prvem primeru skrbno in varčno sestavljeno besedilo ohranja pomembne podatke za prihodnje rodove in vzbuja spoštovanje do kraja in oseb, ki jih slavi; na drugi strani je v naglici napisano osebno sporočilo za dopisnika zanimivo in morda pomembno v trenutku nastanka, vendar je ta pomembnost kratkotrajna. Glede razvrščanja se tako pojavlja podobno dvomje med besedilnimi vrstami in prenosniki ter besedilnimi vrstami in dejavnostmi. Knjige, revije in časopisi so po svoji fizični naravi različni prenosniki. Po naravi in zgradbi svojih vsebin sodijo v različne besedilne vrste. Prenosniki in besedilne vrste so tesno povezani in oboji izhajajo iz funkcij, ki jih opravljajo.

4.6.2 Prenosniki vključujejo:

- glas (viva voce);
- telefon, videofon, telekonferenco;
- ozvočenja za javne razglase;
- radijski prenos;
- televizijo;
- filme v kinih;
- računalnik (elektronska sporočila, CD-ji itn.);
- videotrake, videokasete, videodiskete;
- avdiotrake, avdiokasete, avdiodiskete;
- tisk;
- rokopis;
- itn.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Katere medije bo učenec moral/bo sposoben uporabljati pri a) sprejemanju, b) tvorjenju, c) interakciji, d) posredovanju oz. se bo to od njega pričakovalo?*

4.6.3 Besedilne vrste vključujejo spodaj naštetе vrste besedil:

Govorne, na primer:

- javna obvestila in navodila;
- javne govore, predavanja, predstavitve, pridige;
- obrede (svečanosti, formalne verske dejavnosti);
- razvedrilo (drame, predstave, branja, pesmi);
- športne komentarje (nogometa, smučanja, veslanja, boksa itn.);
- poročila;
- javne debate in diskusije;
- medosebne dialoge in pogovore;
- telefonske pogovore;
- razgovore za službo.

Pisne, na primer:

- knjige, leposlovne in neleposlovne, vključno z literarnimi revijami;
- revije;
- časopise;
- priročnike z navodili (sam svoj mojster, kuharice itn.);
- učbenike;
- stripe;
- brošure, prospekte;
- letake;
- reklamna gradiva;
- javne znake in obvestila;
- napise na policah v trgovinah in na tržnicah;
- besedila na embalažah in oznakah blaga;
- vstopnice itn.;
- obrazce in vprašalnike;
- slovarje (enojezične in dvojezične), tezavre;
- poslovna pisma, fakse;
- zasebna pisma;
- eseje in vaje;
- opomnike, poročila in dokumente;
- obvestila in sporočila itn.;
- baze podatkov (novice, sezname literature, splošne podatke itn.).

Naslednji lestvici, ki temeljita na lestvicah, razvitih v švicarskem projektu (gl. prilogo B), ponujata zglede dejavnosti, pri katerih nastane pisno besedilo kot odziv na bodisi govorjeno bodisi pisno besedilo. Šele visoka zahtevnostna raven teh dejavnosti bo učencu omogočila dosegati zahteve univerzitetnega študija ali poklicnega usposabljanja, kljub temu pa so tudi na nižjih zahtevnostnih ravneh možni odzivi na preprosto vhodno besedilo in pisni odgovori.

	PISANJE ZAPISKOV (PREDAVANJA, SEMINARJI ITN.)
C2	Zaveda se implikacij in aluzij povedanega in jih zna poleg dejansko izrečenih besed tudi zabeležiti.
C1	Pisati zna podrobne zapiske med predavanjem s svojega strokovnega področja. Informacije beleži tako pravilno in natančno, da bi zapiske lahko uporabljali tudi drugi.
B2	Razume jasno strukturirano predavanje o znani temi in dela zapiske o stvareh, ki se mu zdijo pomembne. Pri tem se bolj osredotoča na besede same in tako presliči nekatere informacije.
B1	Med predavanjem lahko dela zapiske, ki so dovolj natančni, da jih lahko uporabi tudi kasneje, in sicer če predavanje govori o temi z njegovega strokovnega področja in če je jasno ter dobro strukturirano. Delati zna zapiske v obliki seznama ključnih točk, če predavanje ni zapleteno in če pozna temo ter če predavatelj govori v preprostem standardnem jeziku in razločno.
A2	Ni opisnika.
A1	Ni opisnika.

	OBDELAVA BESEDILA
C2	Povzeti zna informacije iz različnih virov, rekonstruirati argumente in mnenja ter svoje izsledke koherentno predstaviti.
C1	Povzeti zna dolga zahtevna besedila.
B2	Povzeti zna širok razpon stvarnih in domišljjskih besedil, komentirati in razpravljati o nasprotujočih si pogledih in glavnih temah. Povzeti zna odlomke poročil, intervjujev ali dokumentarnih oddaj, ki vsebujejo mnenja, argumentne in razpravljanje. Povzeti zna zgodbo in potek dogodkov v filmu ali gledališki igri.
B1	Zbrati zna kratke informacije iz več virov in jih povzeti za druge. Preprosto zna parafrazirati kratke pisne odlomke. Pri tem uporablja ubeseditve in zaporedje iz izvirnega besedila.
A2	Izbrati in ponoviti zna ključne besede in besedne zveze ali kratke stavke iz kratkega besedila, primerne njegovi omejeni zmožnosti in izkušnjam. Prepisati zna kratka besedila, ki so natisnjena ali napisana v razločnem rokopisu.
A1	Prepisati zna posamezne besede in kratka besedila, če so natisnjena v standardni obliki.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *S katerimi besedilnimi vrstami se bo učenec moral srečevati pri a) sprejemanju, b) tvorjenju, c) interakciji, d) posredovanju, bo tega sposoben oz. se bo to od njega pričakovalo?*

Podpoglavja od 4.6.1 do 4.6.3 govorijo o besedilnih vrstah in medijih, ki so njihovi prenosniki. Zadeve, ki se pogosto obravnavajo pod »žanri«, pa so v tem Okviru poimenovalne »pragmatične zmožnosti« (podpoglavje 5.2.3).

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Ali, in če da, kako so razlike med prenosniki in med psiholingvističnimi procesi, udeleženi pri govorjenju, poslušanju in pisanju v tvorbnih, sprejemniških in interaktivnih dejavnostih, upoštevane a) pri izbiri, prirejanju ali sestavljanju govorjenih in pisnih besedil, predstavljenih učencem, b) pri obliki njihovega predvidenega dela s temi besedili in c) pri vrednotenju besedil, ki jih učenci sami tvorijo?*
- *Ali, in če da, kako so učenci in učitelji kritično ozaveščeni o besedilnih značilnostih a) razrednega diskurza, b) navodil k nalogam in odgovorov v testih in izpitih ter c) učnih gradiv in priročnikov?*
- *Ali, in če da, kako poteka usposabljanje učencev, da postanejo sposobni tvoriti ustreznejša besedila glede na a) sporazumevalne namere, b) kontekste rabe (področja, situacije, prejemnike, omejitve) in c) uporabljene prenosnike?*

4.6.4 Besedila in dejavnosti

Rezultat procesa jezikovnega tvorjenja je besedilo, ki s tem, ko ga izgovorimo ali napišemo, dobi predmetno podobo v nekem prenosniku in postane neodvisno od svojega tvorca. To besedilo je nato vnos (ang. input) za proces jezikovnega sprejemanja. Pisni izdelki so stvarni predmeti, lahko vklesani v kamen, zapisani na roko, natipkani, natisnjeni ali tvorjeni elektronsko. Omogočajo sporazumevanje, kljub temu da sta tvorec in prejemnik ločena v prostoru in času, to pa je značilnost, ki v človeški družbi igra pomembno vlogo. Pri neposredni govorni interakciji so prenosnik zvočni valovi, ki so navadno minljivi in neobnovljivi. Malokateri govorec je sposoben povsem natančno ponoviti besedilo, ki ga je izgovoril v pogovoru nekaj trenutkov prej. Ko govorjeno besedilo opravi svojo sporazumevalno nalogo, ga odstranimo iz spomina – če smo ga sploh shranili vanj kot zaključeno enoto. Seveda pa nam sodobna tehnologija omogoča zapisovanje zvočnih valov in kasnejše predvajanje ali shranjevanje v drugem prenosniku ter pretvorbo v govorne valove. Kategorije, ki jih predlagamo za opisovanje jezikovnih dejavnosti in besedil, ki pri tem nastajajo, so seveda tesno povezane. »Pogovor« lahko pomeni dejanje pogovarjanja ali besedilo, ki pri tem nastane. Podobno tudi »razprava« ali »intervju« lahko pomenita sporazumevalno interakcijo udeležencev ali niz njihovih izjav, ki so besedilo določene vrste, pripadajoče ustreznemu žanru.

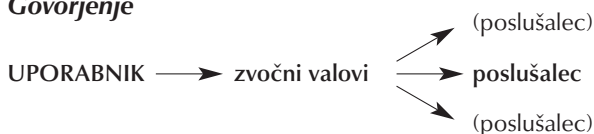
Vse dejavnosti tvorjenja, sprejemanja, interakcije in posredovanja potekajo v času. Pri govoru je zelo očitno, da poteka v resničnem času, tako v dejavnostih govorjenja in poslušanja kot v prenosniku samem. »Prej« in »kasneje« v govorjenem besedilu je treba razumeti dobesedno. V pisnih besedilih (razen v tistih, ki »tečejo« na zaslonu), ki so po navadi statični prostorski izdelki, to ni nujno tako. Ko jih tvorimo, jih lahko popravljamo, vstavljamo ali odstranjujemo posamezne odlomke. Ni mogoče povedati, v kakšnem zaporedju so nastali posamezni deli besedila, čeprav so razvrščeni v linearnem zaporedju

kot niz simbolov. Pri sprejemanju pisnega besedila lahko bralec prosto premika oči po besedilu. Lahko strogo sledi linearnemu zaporedju, kar je značilno za otroke, ko se učijo brati. Spretni zreli bralci verjetneje najprej preletijo besedilo, da bi v njem našli najbolj informativne prvine in tako določili splošno pomensko zgradbo, potem pa začnejo brati od začetka in bolj natančno – po potrebi tudi večkrat – tiste besede, besedne zveze, stavke in odstavke, ki so najpomembnejši za njihove potrebe in namere. Avtor ali urednik jih pri tem lahko usmerjata s parabesedilnimi prvinami (gl. podpoglavje 4.4.5.3) in jim olajšata delo tako, da besedilo načrtuje tako, kot pričakuje, da ga bodo predvideni bralci brali. Tudi govorjeno besedilo lahko načrtujemo vnaprej na tak način, da bo delovalo spontano, vendar je poskrbljeno za to, da bo bistveno sporočilo posredovano učinkovito glede na različne okoliščine, ki omejujejo sprejemanje govora. Proces in rezultat sta neločljivo povezana.

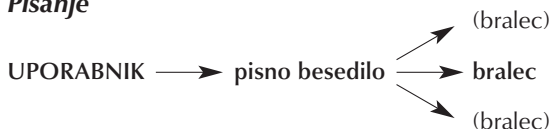
Besedilo je osrednja prvina vsakega dejanja jezikovnega sporazumevanja, zunanja, objektivna vez med tvorcem in prejemnikom, tako pri neposrednem osebnem sporazumevanju ali na daljavo. Spodnje slike shematsko prikazujejo odnose med uporabnikom/učencem, ki je v središču pozornosti Okvira, njegovim sogovorcem (sogovorci), dejavnostmi in besedili.

1. **Tvorjenje.** Uporabnik/učenec tvori govorjeno ali pisno besedilo in tega prejme, pogosto na daljavo, eden ali več poslušalcev ali bralcev, ki jim na besedilo ni treba odgovoriti.

1.1. Govorjenje

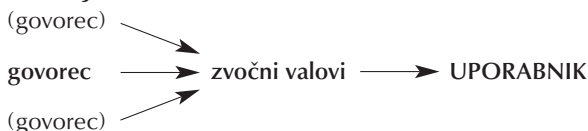


1.2. Pisanje

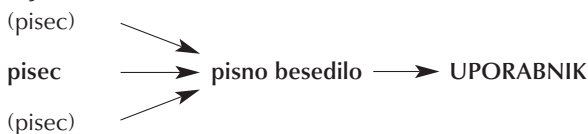


2. **Sprejemanje.** Uporabnik/učenec sprejema besedilo enega ali več govorcev ali piscev, spet pogosto na daljavo, in mu nanj ni treba odgovoriti.

2.1. Poslušanje



2.2. Branje



3. **Interakcija.** Uporabnik/učenec vstopa v neposredni dialog s sogovornikom. Besedilo dialoga sestavljajo izjave, ki jih izmenično tvorita in prejmeta udeleženca.

UPORABNIK	↔	diskurz	↔	sogovorec
UPORABNIK	→	besedilo 1	→	sogovorec
UPORABNIK	←	besedilo 2	←	sogovorec
UPORABNIK	→	besedilo 3	→	sogovorec
UPORABNIK	←	besedilo 4	←	sogovorec
itn.				

4. **Posredovanje** zajema dve dejavnosti.

- 4.1. **Prevajanje.** Uporabnik/učenec prejme besedilo od govornika ali pisca, ki ni prisoten, v enem jeziku ali kodu (Jx) in tvori vzporedno besedilo v drugem jeziku ali kodu (Jy), ki ga bo prejela druga oseba kot poslušalec ali bralec na daljavo.

pisec (Jx) → **besedilo** (v Jx) → **UPORABNIK** → **besedilo** (v Jy) → **bralec** (Jy)

- 4.2. **Tolmačenje.** Uporabnik/učenec nastopa kot posrednik v neposredni interakciji med dvema sogovornikoma, ki ne obvladata istega jezika ali koda. Sprejema besedilo v enem jeziku (Jx) in tvori ustrezno besedilo v drugem (Jy).

sogovorec (Jx) ↔ **diskurz** (Jx) ↔ **UPORABNIK** ↔ **diskurz** (Jy) ↔ **sogovorec** (Jy)

sogovorec (Jx)	→	besedilo (Jx1)	→	UPORABNIK	→	besedilo (Jy1)	→	sogovorec (Jy)
sogovorec (Jx)	←	besedilo (Jx2)	←	UPORABNIK	←	besedilo (Jy2)	←	sogovorec (Jy)
sogovorec (Jx)	→	besedilo (Jx3)	→	UPORABNIK	→	besedilo (Jy3)	→	sogovorec (Jy)
sogovorec (Jx)	←	besedilo (Jx4)	←	UPORABNIK	←	besedilo (Jy4)	←	sogovorec (Jy)
itn.								

Poleg interakcijskih in posreduvalnih dejavnosti, kot smo jih opredelili zgoraj, obstaja še veliko drugih, ki jih mora uporabnik/učenec izvesti, da tvori besedilni odziv na besedilni dražljaj. Ta je lahko ustno vprašanje, niz pisnih navodil (na primer pri izpitu), diskurzivno besedilo, avtentično ali sestavljeno itn. ali kakršnakoli kombinacija teh možnosti. Ustrezni besedilni odziv je lahko različno obsežen, od ene same besede do triurnega eseja. Tako vhodno kot izhodno besedilo je lahko govorjeno ali pisno, v J1 ali J2. Odnos med njima je lahko tak, da je treba pomen ohraniti ali pa ne. Zato lahko – tudi če zanemarimo vlogo, ki jo imajo pri poučevanju/učenju sodobnih tujih jezikov dejavnosti, pri katerih učenec tvori besedilo v enem jeziku kot odziv na spodbudo v drugem jeziku (kar se pogosto dogaja pri sociokulturni sestavini) – ločujemo kakih 24 vrst dejavnosti. Za zgled lahko služi preglednica 6, v kateri sta tako vhodna spodbuda kot izhodno besedilo v ciljnem jeziku.

Take dejavnosti, pri katerih sta tako izhodišče kot končni rezultat besedili, imajo svoje mesto v vsakodnevni rabi jezika, pri učenju/poučevanju jezikov in preverjanju jezikovnega znanja pa so še zlasti pogoste. Dejavnosti, ki zahtevajo bolj mehansko ohranjanje pomena (ponavljanje, narek, glasno branje, fonetično transkribiranje), so v sedanjem sporazumevalno usmerjenem poučevanju jezikov odrinjene v stran zaradi svoje nenaravnosti in domnevno nezaželenih stranskih učinkov. Morda bi jih lahko zagovarjali kot obliko preverjanja znanja, preprosto zato, ker je uspešnost pri teh nalogah tesno povezana s sposobnostjo uporabljanja jezikovnih zmožnosti za zmanjševanje količine informacij v besedilu. Prednost preverjanja vseh možnih kombinacij kategorij v taksonomskih nizih ni le v tem, da jih je mogoče dobro razporejati, ampak tudi v tem, da razkrivajo vrzeli v znanju in nas navajajo k uporabi novih možnosti.

Preglednica 6: *Dejavnosti, pri katerih sta izhodišče in rezultat besedili (od besedila k besedilu)*

Vhodno besedilo		Izhodno besedilo			
<i>Prenosniška zvrst</i>	<i>Jezik</i>	<i>Prenosniška zvrst</i>	<i>Isti jezik</i>	<i>Isti pomen</i>	<i>Vrsta dejavnosti (primeri)</i>
govorna	J2	govorna	J2	da	ponavljanje
govorna	J2	pisna	J2	da	narek
govorna	J2	govorna	J2	ne	ustna vprašanja/ odgovori
govorna	J2	pisna	J2	ne	pisni odgovori na ustna vprašanja v J2
pisna	J2	govorna	J2	da	glasno branje
pisna	J2	pisna	J2	da	prepisovanje, transkribiranje
pisna	J2	govorna	J2	ne	ustni odgovori na pisna navodila k nalogam v J2
pisna	J2	pisna	J2	ne	pisni odgovori na pisna navodila k nalogam v J2

5

Uporabnikove/učenčeve zmožnosti

Uporabniki in učenci za izvajanje opravil in dejavnosti, ki jih od njih zahtevajo različne sporazumevalne situacije, v katerih se znajdejo, uporabljajo številne zmožnosti, ki so jih pridobili s predhodnimi izkušnjami. Posledično pa sodelovanje v sporazumevalnih dogodkih (vključno s tistimi, ki so namenjeni posebej učenju jezika) prispeva k razvoju učenčevih zmožnosti, tako za takojšnjo kot za dolgoročno uporabo.

Vse človeške zmožnosti na tak ali drugačen način prispevajo k uporabnikovi sposobnosti sporazumevati se in jih lahko razumemo kot vidike sporazumevalne zmožnosti. Vendar je koristno ločevati tiste, ki so manj tesno povezane z jezikom, od jezikovnih zmožnosti v ožjem pomenu besede.

5.1 Splošne zmožnosti

5.1.1 Deklarativno znanje (savoir)

5.1.1.1 Védenje o svetu

Zreli ljudje imajo visoko razvito in podrobno razčlenjeno sliko (model) sveta in njegovega delovanja, ki je v tesni povezavi z besediščem in slovnico njihovega maternega jezika. Pravzaprav se razvoj tega modela in razvoj maternega jezika tesno prepletata. Vprašanje »Kaj je to?« se lahko nanaša na imena novo opaženih pojavov ali na pomen (referent) nove besede. Osnovne prvine tega modela se razvijajo že v zgodnjem otroštvu, z izobraževanjem in izkušnjami pa se razvoj nadaljuje v adolescenco in traja vse življenje. Sporazumevanje je odvisno od usklajenosti slik sveta, ki so jih udeležene osebe ponotranjile, in jezika. Eden od ciljev znanstvenih prizadevanj je odkriti strukturo in delovanje vesolja in zagotoviti standardizirano terminologijo za njun opis oziroma sklicevanje nanju. Vsakdanji jezik se razvija bolj organsko in povezuje med kategorijami oblik in pomenov se od jezika do jezika precej razlikuje, čeprav so te razlike v ozkih mejah, ki jih postavlja dejanska narava resničnosti. Razlike so večje na družbenem področju kot v fizičnem okolju, čeprav jeziki tudi naravne pojave ločujejo na podlagi pomena, ki ga imajo ti pojavi za življenje skupnosti. Pri poučevanju drugega in tujega jezika se tako pogosto zanašamo na to, da so učenci že pridobili zadostno znanje o svetu za ta namen. To pa nikakor ni vedno res (gl. podpoglavje 2.1.1).

Védenje o svetu (najsí izvira iz izkušenj, izobraževanja ali informacijskih virov itn.) obsega:

- kraje, ustanove in organizacije, osebe, predmete, dogodke, procese in postopke na različnih področjih, kot kažejo primeri v preglednici 5; za učenca je zelo pomembno tudi podatkovno znanje o deželi oziroma deželah, kjer neki jezik govorijo, na primer, poglavitne geografske, okoljske, demografske, ekonomske in politične značilnosti;

- razvrščanje entitet (konkretno/abstraktno, živo/neživo itn.) in njihovih lastnosti in razmerij/sorodnosti (časovno-prostorskih, asociativnih, analitičnih, logičnih, vzročno-posledičnih itn.), kot je, na primer, prikazano v *Ravni sporazumevalnega praga 1990*, 6. poglavje.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Kolikšno védenje o svetu se pričakuje/zahteva od učenca jezika?*
- *Katero novo védenje o svetu, predvsem o državi, v kateri se jezik govori, bo učenec potreboval oz. ga bo sposoben pridobiti med učenjem jezika?*

5.1.1.2 Sociokulturno védenje

V ožjem pomenu besede je védenje o družbi in o kulturni skupnosti, v kateri/katerih se govori jezik, eden od vidikov védenja o svetu. Ker je za učenca jezika to znanje precejšnjega pomena, si zasluži posebno pozornost, predvsem zato, ker v nasprotju z mnogimi drugimi vidiki znanja ponavadi ni del učenčevih predhodnih izkušenj in je lahko zaradi stereotipov izkrivljeno.

Značilnosti, ki opisujejo določeno evropsko družbo in njeno kulturo, se lahko nanašajo na:

1. *vsakdanje življenje*, na primer:
 - hrano in pijačo, čas obrokov, navade pri mizi;
 - počitnice;
 - delovni čas in navade;
 - prostocasne dejavnosti (hobiji, športi, bralne navade, mediji);
2. *življenjske okoliščine*, na primer:
 - življenjski standard (z regionalnimi, razrednimi in etničnimi različicami);
 - bivalne razmere;
 - socialno zavarovanje;
3. *medosebne odnose* (vključno z odnosi moči in solidarnosti), na primer v smislu:
 - razredne strukture družbe in medrazrednih odnosov;
 - odnosov med spoloma (spol, intimnost);
 - zgradbe družine in odnosov znotraj nje;
 - odnosov med generacijami;
 - odnosov na delovnem mestu;
 - odnosov med javnostjo in politiko, uradniki itn.;
 - odnosov med rasami in skupnostmi;
 - odnosov med političnimi in verskimi skupinami;
4. *vrednote, prepričanja in stališča* v povezavi z dejavniki, kot so:
 - družbeni razred;
 - poklicne skupine (akademsko izobraženi, voditelji, javni uslužbenci, kvalificirana in nekvalificirana delovna sila);
 - premoženje (zaslužek in podedovano premoženje);

- regionalne kulture;
 - varnost;
 - institucije;
 - tradicija in družbene spremembe;
 - zgodovina, predvsem znane zgodovinske osebnosti in dogodki;
 - manjšine (narodnostne, verske);
 - nacionalna pripadnost;
 - tuje dežele, države, ljudje;
 - politika;
 - umetnosti (glasba, likovne umetnosti, književnost, gledališče, popularna glasba in pesmi);
 - vera;
 - humor;
5. *govorico telesa* (gl. podpoglavje 4.4.5): poznavanje konvencij, ki določajo takšno vedênje, je del učenčeve/uporabnikove sociokulturne zmožnosti;
6. *družbene konvencije*, povezane na primer s sprejemanjem gostov in obiskovanjem:
- točnost;
 - darila;
 - oblačenje;
 - prigrizki, pijača, jedi;
 - vedenjske in pogovorne konvencije in tabuji;
 - dolžina obiska;
 - poslavljanje;
7. *obredno vedênje* ob dogodkih, kot so:
- verski običaji in obredi;
 - rojstvo, poroka, smrt;
 - vedênje gledalcev oziroma poslušalcev na javnih nastopih in slovesnostih;
 - proslave, festivali, plesi, diskoteke itn.

5.1.1.3 Medkulturna ozaveščenost

Znanje, zavedanje in razumevanje odnosa (podobnosti in značilne razlike) med »izvor-nim okoljem« in »okoljem ciljne skupnosti« ustvarjajo medkulturno ozaveščenost. Treba pa je poudariti, da medkulturna ozaveščenost obsega tudi zavedanje regionalnih in družbenih raznolikosti v obeh svetovih. Bogati ga tudi zavedanje, da obstaja širši nabor kultur, kot so kulture učenčevega J1 in J2. Širše zavedanje pomaga umestiti oba jezika v kontekst. Poleg objektivnega znanja medkulturna ozaveščenost pokriva tudi zaveda-nje podobe določene skupnosti v očeh druge skupnosti, na katero pogosto vplivajo na-rodnostni stereotipi.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Katere predhodne sociokulturne izkušnje in znanje se pričakujejo/zahtevajo od učenca?*
- *Katere nove izkušnje in znanje o družbenem življenju v lastni in v ciljni skupnosti bo moral učenec pridobiti, da se bo lahko sporazumeval v tem jeziku?*
- *Kakšno zavedanje odnosa med domačo in ciljno kulturo bo moral razviti učenec, da bo dosegel ustrezno raven medkulturne zmožnosti?*

5.1.2 Spretnosti in operativno znanje (savoir-faire)

5.1.2.1 Praktične spretnosti in operativno znanje obsegajo:

- *družbene spretnosti*: sposobnost delovanja v skladu z različnimi konvencijami, opisanimi v podpoglavju 5.1.1.2, in sposobnost izvajanja pričakovanih vsakodnevnih opravil na tak način, kot se to pričakuje od oseb, ki ne pripadajo določeni družbi, predvsem od tujcev;
- *življenjske spretnosti*: sposobnost učinkovitega izvajanja rutinskih opravil v vsakodnevem življenju (kopanje, oblačenje, hoja, kuhanje, hranjenje itn.); vzdrževanje in popraviljanje hišnih aparatov itn.;
- *poklicne in strokovne spretnosti*: sposobnost izvajanja posebnih dejavnosti (duševnih in telesnih), ki so potrebne za izpolnjevanje obveznosti na delovnem mestu;
- *prostočasne spretnosti*: sposobnost učinkovitega izvajanja dejavnosti, potrebnih za prostočasne dejavnosti, na primer:
 - umetnosti (slikanje, kiparjenje, igranje na glasbene instrumente itn.);
 - obrti (pletanje, vezenje, tkanje, pletarstvo, tesarstvo itn.);
 - športnih dejavnosti (skupinske igre, atletika, tek, plezanje, plavanje itn.);
 - hobijev (fotografija, vrtnarjenje itn.).

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Katere praktične spretnosti in operativno znanje bo učenec potreboval oz. jih bo moral razviti za učinkovito sporazumevanje na določenem področju?*

5.1.2.2 Medkulturne spretnosti in operativno znanje

Sem prištevamo:

- sposobnost vzpostavljanja odnosa med izvirno in tujo kulturo;
- kulturno občutljivost in sposobnost identifikacije in uporabe različnih strategij za navezovanje stikov z ljudmi iz drugih kultur;
- sposobnost izpolnjevanja vloge kulturnega posrednika med lastno in tujo kulturo in sposobnost učinkovitega reševanja medkulturnih nesporazumov in konfliktov;
- sposobnost preseganja stereotipnih odnosov.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Katere vloge in funkcije kulturnega posrednika bo učenec moral/bo sposoben učinkovito prevzemati in izpolnjevati oz. se bo to od njega pričakovalo?*
- *Katere značilnosti domače in ciljne kulture bo učenec moral/bo sposoben razlikovati in se bo za to usposobil oz. se bo to od njega pričakovalo?*
- *Na kakšen način se učencu lahko omogoči, da bo izkusil ciljno kulturo?*
- *Katere priložnosti bo učenec imel, da bo deloval kot kulturni posrednik?*

5.1.3 »Bivanjska« zmožnost (savoir-être)

Na sporazumevalno dejavnost učenca/uporabnika ne vplivajo samo njegovo znanje in spretnosti, ampak tudi osebnostni dejavniki, povezani z njegovo osebnostjo, ki jo določajo stališča, motivacije, vrednote, prepričanja, spoznavni slogi in osebnostne lastnosti. Mednje sodijo:

1. *stališča*, kot je uporabnikova/učenčeva stopnja:
 - odprtosti in zanimanja za nove izkušnje, druge osebe, ideje, ljudi, družbe in kulture;
 - pripravljenosti relativizirati mnenje o lastni kulturi in kulturnem vrednostnem sistemu;
 - pripravljenosti in sposobnosti vzpostavljati distanco do konvencionalnega dojenja medkulturnih razlik;
2. *motivacije*:
 - notranja/zunanja;
 - instrumentalna/integrativna;
 - želja in človeška potreba po sporazumevanju;
3. *vrednote*, in sicer etične in moralne;
4. *prepričanja*: verska, ideološka, filozofska;
5. *spoznavni slogi*, na primer:
 - konvergentni/divergentni;
 - celostni/analitični/sintetični;
6. *osebne lastnosti*, na primer:
 - zgovornost/redkobesednost;
 - pobudnost/plahost;
 - optimizem/pesimizem;
 - introvertiranost/ekstravertiranost;
 - proaktivnost/reaktivnost;
 - nagnjenost k samoobtoževanju/obtoževanju drugih/nevtralnost v pripisovanju krivde;
 - boječnost/neboječnost;
 - togost/prilagodljivost;

- dovzetnost/nedovzetnost;
- spontanost/zadržanost;
- inteligentnost;
- natančnost/površnost;
- sposobnost pomnjenja;
- marljivost/lenost;
- ambicioznost/pomanjkanje ambicioznosti;
- samozavestnost/pomanjkanje samozavesti;
- neodvisnost/pomanjkanje neodvisnosti;
- samozaupanje/pomanjkanje samozaupanja;
- samospoštovanje/pomanjkanje samospoštovanja.

Stališča in osebnostne lastnosti močno vplivajo ne samo na učenčeve/uporabnikove vloge v sporazumevalnih dejanjih, temveč tudi na njegovo sposobnost učenja. Mnogi v razvoju »medkulturne osebnosti«, ki jo določajo tako stališča kot zavedanje, vidijo pomemben samostojni izobraževalni cilj. Porajajo se pomembna etična in pedagoška vprašanja, kot so:

- do katere mere lahko osebnostni razvoj opredelimo kot izobraževalni cilj;
- kako uskladiti kulturni relativizem z etično in moralno integriteto;
- kateri osebnostni dejavniki a) spodbujajo, b) ovirajo učenje in usvajanje tujega oziroma drugega jezika;
- kako lahko učencem pomagamo izkoristiti močne strani in premagati pomanjkljivosti;
- kako uskladiti različne osebnosti in omejitve, ki jih narekuje izobraževalni sistem.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Ali, in če da, katere osebnostne lastnosti bo učenec moral/bo sposoben razviti/pokazati oz. se bo to od njega pričakovalo?*
- *Ali, in če da, kako so učenčeve lastnosti upoštevane pri organizaciji učenja in pouka jezika ter ocenjevanju?*

5.1.4 Sposobnost učenja (savoir-apprendre)

V najsplošnejšem pomenu besede je *savoir-apprendre* sposobnost opazovanja in sodelovanja v novih izkušnjah in vgrajevanja novega znanja v že obstoječe, ki se pri tem tudi spreminja. Sposobnosti učenja jezika se razvijajo med samim procesom učenja in učenca omogočijo, da se učinkoviteje in samostojneje spopada z izzivi učenja novega jezika, da prepozna možnosti, ki jih ima na razpolago, in da bolje izkoristi priložnosti, ki se mu ponujajo. Sposobnost učenja obsega številne sestavine, kot sta, na primer, jezikovno in sporazumevalno zavedanje, splošne fonetične spretnosti, učne spretnosti in hevristične spretnosti.

5.1.4.1 Jezikovno in sporazumevalno zavedanje

Občutljivost za jezik in rabo jezika, vključno z znanjem in razumevanjem načel, po katerih se jeziki organizirajo in uporabljajo, učencu omogoča, da nove izkušnje umesti v urejen okvir in jih doživlja kot obogatitev. Tako ima pri učenju in rabi tujega jezika manj težav in ne čuti, da ta ogroža njegov že vzpostavljen jezikovni sistem, ki ga pogosto dojema kot normalnega in »naravnega«.

5.1.4.2 Splošno fonetično zavedanje in spretnosti

Mnogim učencem, predvsem odraslim, lahko pomagamo izboljšati zmožnost izgovorjave novih jezikov, in sicer tako, da spodbujamo:

- sposobnost razlikovanja in tvorjenja glasov in prozodičnih modelov, ki jih niso vajeni;
- sposobnost zaznavanja in povezovanja glasov, ki jih niso vajeni, v nize;
- sposobnost poslušalca, da razčleni neprekinjen glasovni tok (tj., ga razdeli na razlikovalne in signifikantne dele) v pomensko strukturiran niz fonoloških prvin;
- razumevanje/obvladanje procesov zaznavanja in tvorjenja glasov, ki jih je mogoče uporabiti pri učenju novega jezika.

Te splošne fonetične spretnosti se razlikujejo od sposobnosti za izgovorjavo v posameznem jeziku.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Kateri ukrepi – če sploh – se izvajajo s ciljem razvijanja učenčevega jezikovnega in sporazumevalnega zavedanja?*
- *Katere izgovorne spretnosti in spretnosti slušnega razlikovanja bo učenec potreboval/bo sposoben usvojiti/imeti oz. se bo to od njega pričakovalo?*

5.1.4.3 Učne spretnosti

Sem sodijo:

- sposobnost učinkovitega izrabljanja priložnosti za učenje, ki jih ponuja organizirano poučevanje, na primer:
 - pozorno spremljanje predstavljenih informacij;
 - razumevanje cilja danega opravila;
 - učinkovito sodelovanje pri delu v dvojicah in skupinah;
 - čim hitrejša in čim pogostejša raba jezika, ki se ga učijo;
 - sposobnost pridobivanja in uporabe gradiv za samostojno učenje;
 - sposobnost učinkovitega učenja (tako z jezikovnega kot sociokulturnega vidika) iz neposrednega opazovanja in sodelovanja v sporazumevalnih dogodkih z razvojem zaznavnih, analitičnih in hevrističnih spretnosti;
 - zavedanje učenca o njegovih šibkih in močnih straneh;
 - sposobnost prepoznavanja lastnih potreb in ciljev;
 - sposobnost organizacije lastnih strategij in postopkov za doseganje ciljev v skladu s posameznikovimi lastnostmi in viri.

5.1.4.4 Hevristične spretnosti

Sem sodijo:

- sposobnost učenca, da se prilagodi novi izkušnji (novemu jeziku, novim ljudem, novim načinom vedanja itn.) in da v določeni izobraževalni situaciji učinkovito uporabi druge zmožnosti (na primer poskuša doumeti pomen tistega, kar opazuje, analizira, sklepa, si poskuša zapomniti itn.);
- sposobnost učenca (predvsem pri uporabi referenčnih virov v ciljnem jeziku), da poišče, razume in po potrebi prenese nove informacije;
- sposobnost uporabe novih tehnologij (na primer iskanje informacij v podatkovnih zbirkah, nadbesedilih itn.).

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Katere spretnosti učenja boste spodbujali pri učencih oziroma jim boste omogočili, da jih bodo uporabljali in razvijali?*
- *Katere hevristične sposobnosti boste spodbujali pri učencih oz. jim boste omogočili, da jih bodo uporabljali in razvijali?*
- *S katerimi ukrepi boste spodbujali samostojnost učencev pri učenju in rabi jezika?*

5.2 Sporazumevalne jezikovne zmožnosti

Za uresničevanje sporazumevalnih namer učenci/uporabniki uporabljajo svoje splošne zmogljivosti, kot so bile opisane prej, pa tudi sporazumevalno zmožnost, ki je bolj jezikovne narave. Sporazumevalno zmožnost v ožjem pomenu lahko razdelimo na:

- jezikovne zmožnosti;
- sociolingvistične zmožnosti;
- pragmatične zmožnosti.

5.2.1 Jezikovne zmožnosti

Popoln, izčrpen opis kateregakoli jezika kot formalnega sistema za izražanje pomena ne obstaja. Jezikovni sistemi so izredno kompleksni in noben uporabnik ne more popolnoma obvladati jezika velike, raznolike in napredne družbe. To tudi ni mogoče, saj se jezik nenehno razvija in se prilagaja zahtevam sporazumevanja. Večina nacionalnih držav je poskušala vzpostaviti standardno obliko jezika, čeprav je niso zares izčrpno določile. Za ponazoritev: model opisovanja jezika, ki je v uporabi za poučevanje jezika na podlagi korpusa, je še vedno isti model, kot so ga uporabljali za poučevanje zdaj že mrtvih klasičnih jezikov. Ta »tradicionalni« model pa je že pred sto leti zavrnila večina poklicnih jezikoslovcev, ki so trdili, da je treba jezike opisovati take, kakršni se uporabljajo, in ne take, kakršni naj bi bili po mnenju te ali one avtoritete, in da tradicionalni model, ki je bil razvit za potrebe poučevanja določene vrste jezikov, ni primeren za opisovanje jezikovnih sistemov, ki so organizirani na drugačen način. Vendar pa nobeden od predlaganih modelov ni dobil splošne podpore. Možnost univerzalnega modela opisa za vse jezike je bila zavrnjena. Raziskave jezikovnih univerzalij v zadnjih letih še

niso dale rezultatov, ki bi jih bilo mogoče neposredno uporabiti za pospeševanje učenja jezika, poučevanja in ocenjevanja. Večina opisnih jezikoslovcev danes kodificira prakso, povezuje obliko in pomen, terminologijo, ki se razhaja s tradicionalno prakso, pa uporablja le za obravnavo pojavov, ki so zunaj tradicionalnih modelov opisovanja. Ta pristop je bil uporabljen tudi v poglavju 4.2; poskuša opredeliti in razvrstiti poglobitve sestavne dele jezikovne zmožnosti, ki je določena kot poznavanje formalnih razpoložljivih virov, iz katerih je mogoče izbrati in ubesediti dobro strukturirana in smiselna sporočila, ter sposobnost njihove uporabe. Naslednja shema želi kot orodje za razvrščanje ponuditi nekatere parametre in kategorije, ki se lahko izkažejo za koristne pri opisovanju jezikovne vsebine in kot osnova za razmislek. Praktiki, ki bodo raje uporabili druge referenčne okvire, to seveda lahko naredijo tako v tem primeru kot tudi sicer. Vendar naj opredelijo teorijo, tradicijo oziroma prakso, ki ji sledijo. Tukaj ločujemo naslednje zmožnosti:

- 5.2.1.1 leksikalno zmožnost;
- 5.2.1.2 slovnično zmožnost;
- 5.2.1.3 semantično zmožnost;
- 5.2.1.4 fonološko zmožnost;
- 5.2.1.5 pravopisno zmožnost;
- 5.2.1.6 pravorečno zmožnost.

Napredek in razvoj učenčeve sposobnosti za uporabo jezikovnih virov je mogoče lestvičiti, kar je v nadaljevanju tudi predstavljeno.

	SPLOŠNI JEZIKOVNI RAZPON
C2	Celovito in zanesljivo obvladuje zelo širok jezikovni razpon. Svoje znanje uporablja za natančno izražanje misli, poudarjanje pomembnih mest, izražanje razlik in odpravljanje nejasnosti. Ni videti, da bi se moral omejevati pri tem, kar želi povedati.
C1	Iz širokega jezikovnega razpona zna izbrati ustrezno ubeseditev, da se jasno izrazi in da se mu ni treba omejevati pri tem, kar želi povedati.
B2	Izražati se zna jasno, ne da bi bilo opazno, da se mora omejevati pri tem, kar želi povedati. Ima dovolj velik obseg jezikovnega znanja, da lahko brez veliko opaznega iskanja ustreznih besed oblikuje jasne opise, izraža stališča in razvija argumente. Pri tem včasih uporablja tudi zapletene stavke.
B1	Ima dovolj velik obseg jezikovnega znanja, da lahko opiše nepredvidljive situacije, precej natančno razloži glavne točke neke ideje ali problema in izrazi mnenje o abstraktnih ali kulturnih temah, kot sta glasba in film. Njegov jezikovni razpon je dovolj velik, da se znajde. Njegovo besedišče je dovolj obsežno, da z manjšim oklevanjem in parafraziranjem lahko govori o temah, kot so družina, hobiji in interesi, delo, potovanje in aktualni dogodki, vendar je zaradi leksikalnih omejitev prisiljen ponavljati in občasno celo s težavo najde pravi izraz.
A2	Ima osnovni jezikovni nabor, ki mu omogoča, da se znajde v vsakdanjih situacijah s predvidljivo vsebino, vendar se mora pri izražanju praviloma omejevati in iskati ustrezne besede. Uporablja znane kratke vsakdanje izraze za zadovoljevanje preprostih konkretnih potreb, npr. v zvezi z osebnimi podatki, vsakodnevnimi opravili, željami in potrebami, povpraševanjem po informacijah. Uporablja znane osnovne stavčne vzorce in se sporazumevati z naučenimi frazami, skupinami nekaj besed in formulami o sebi in drugih, o tem, kaj dela(jo), o krajih, lastnini itn. Ima omejen nabor kratkih naučenih besednih zvez za rabo v predvidljivih 'preživetvenih' situacijah; pri sporazumevanju v nevsakdanjih situacijah so pogosti nesporazumi in prekinitve.
A1	Ima zelo osnoven razpon preprostih izrazov o sebi in konkretnih potrebah.

5.2.1.1 **Leksikalna zmožnost**, poznavanje besedišča jezika in sposobnost njegove uporabe, je sestavljena iz leksikalnih in slovničnih prvin.

Med **leksikalne prvine** prištevamo:

a) *stalne besedne zveze*, ki so sestavljene iz več besed, uporabljajo in učijo pa se kot celota; mednje prištevamo:

- stavčne formule, kamor sodijo:
 - neposredne realizacije jezikovnih funkcij (gl. podpoglavje 5.2.3.2), kot so pozdravi, na primer *Kako ste? Dobro jutro!* itn.,
 - pregovori (gl. podpoglavje 5.2.2.3),
 - arhaične oblike, na primer *Boglonaj!*;
- *idiomske izraze*, kamor sodijo:
 - semantično neprozorne, okamnele metafore, na primer: *Brcnil je v temo.* (= Zmotil se je.),
 - intenzifikatorji, katerih uporaba je kontekstualno in stilistično omejena, na primer *bel kot sneg* (= bel, čist) proti *bel kot kreda* (= bled);

- *ustaljene okvire*, ki se učijo in uporabljajo kot celote in v katere se vstavljajo besede ali fraze za oblikovanje smiselnih stavkov, na primer: »Dovolite, da ...«, »Bi mi lahko ...«;
- *druge stalne izraze*, kot so:
 - frazni (večbesedni) glagoli, na primer *prevzeti nase, oblačiti se po modi*,
 - predložne zveze, na primer *od začetka do konca*;
- *ustaljene kolokacije*, sestavljene iz besed, ki se običajno uporabljajo skupaj, na primer *imeti govor/prekiniti tišino*;

b) *enobesedne oblike*: Posamezna beseda ima lahko več ločenih pomenov (polisemija), na primer *tank* je lahko posoda za tekočino ali oklepno vozilo. Med enobesedne oblike prištevamo polnopomenske besede: samostalnik, glagol, pridevnik, prislov, med te pa lahko uvrstimo tudi zaprte leksikalne celote (kot so na primer *dnevi v tednu, meseci v letu, merske enote* itn.). Za slovnične in semantične namene je mogoče oblikovati tudi druge leksikalne celote (gl. spodaj).

Slovnične prvine spadajo med nepolnopomenske besede, na primer:

členi	(ta (beli))
prislovi količine	(nekaj, vse, veliko itn.)
kazalni zaimki	(ta, tisti, oni itn.)
osebni zaimki	(jaz, ti, on itn.)
vprašalni zaimki	(kdo, kaj, kje itn.)
oziralni zaimki	(ki, kateri itn.)
svojilni zaimki	(moj, tvoj, naš itn.)
predlogi	(v, na, ob, pri itn.)
pomožni glagoli	(biti, naklonski glagoli)
vezniki	(in, pa, čeprav itn.)
členki	(tudi, saj, pač itn.)

Za razpon znanja besedišča in sposobnost nadzorovanja tega znanja sta na voljo ponazoritveni lestvici.

	RAZPON BESEDIŠČA
C2	Ima zelo bogato besedišče, obvlada idiomatiko in pogovorne prvine ter pozna konotativne ravni pomena.
C1	Ima bogato besedišče, kar mu omogoča, da se vrzelim izogne s parafraziranjem. Le redko je opazno, da išče ustrezen izraz ali da uporablja strategijo izogibanja; obvlada idiomatiko in pogovorne prvine.
B2	Ima dovolj bogato besedišče, da lahko govori o temah, povezanih z njegovimi področji, in o večini splošnih tem. Sposoben je spremeniti formulacijo, da se izogne ponavljanju, toda leksikalne vrzeli lahko povzročijo obotavljanje in parafraziranje.
B1	Ima dovolj besedišča, da z občasnim opisovanjem pomena govori o večini tem, povezanih z vsakdanjim življenjem, kot so družinski hobiji in interesi, delo, potovanje in aktualni dogodki.
A2	Ima dovolj besedišča za opravljanje rutinskih, vsakdanjih transakcij v znanih situacijah in poznanih temah.
	Ima dovolj besedišča, da izrazi svoje osnovne sporazumevalne potrebe. Ima dovolj besedišča, da zadovolji svoje osnovne življenjske potrebe.
A1	Ima omejeno besedišče, sestavljeno iz posameznih besed in fraz, povezanih z določenimi, konkretnimi situacijami.

	NADZOR BESEDIŠČA
C2	Dosledno pravilna in ustrezna raba besedišča.
C1	Občasni manjši spodrsaljki, vendar brez bistvenih napak v besedišču.
B2	Pravilnost besedišča je na splošno na visoki ravni, občasno prihaja do zamenjav in napačne izbire besed, a to ne ovira sporazumevanja.
B1	Dobro obvlada osnovno besedišče, vendar se pri izražanju kompleksnejših misli ali ob neznanih temah in v neznanih situacijah še pojavljajo večje napake.
A2	Obvlada ozek nabor besedišča, potreben za zadovoljevanje konkretnih vsakodnevnih potreb.
A1	Ni opisnika.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Katere leksikalne prvine (stalne izraze in enobesedne oblike) bo učenec moral/bo sposoben prepoznati in/ali uporabiti oz. se bo to od njega pričakovalo?*
- *Kako te prvine izbrati in razvrstiti?*

5.2.1.2 Slovnična zmožnost

Slovnično zmožnost lahko opredelimo kot poznavanje slovnice nekega jezika in sposobnost njene uporabe.

S formalnega stališča lahko slovnico določenega jezika opišemo kot zbir načel, ki usmerjajo sestavljanje prvin v posamične smiselne nize (stavke). Slovnična zmožnost je sposobnost razumeti in izraziti pomen s tvorjenjem in prepoznavanjem besednih zvez in

stavkov, tvorjenih v skladu s temi načeli (za razliko od njihovega posnemanja v obliki na pamet naučenih formul). V tem pogledu so slovnice vseh jezikov izjemno kompleksne in jih ni mogoče izčrpno in dokončno opisati. Organizacijo besed v stavku obravnavajo številne teorije in modeli. Cilj Okvira ni presoja in priporočati uporabo katerekoli od njih, temveč spodbuditi uporabnike, naj navedejo, katero od teorij oziroma modelov so izbrali in kakšni so učinki njihove izbire v praksi. Na tem mestu želimo zgolj opredeliti nekatere parametre in kategorije, ki se pogosto uporabljajo pri opisovanju slovnice. Opis slovnične organizacije vsebuje opredelitev naslednjih kategorij:

- *prvine*, na primer: morfi
morfemi – koren in obrazila
besede
- *kategorije*, na primer: število, sklon, spol
konkretno/abstraktno
števno/neštevno
prehodnost/neprehodnost
tvorni/trpni način
preteklik/sedanjik/prihodnjik
dovršnost/nedovršnost
- *razredi*, na primer: spregatve
sklanjatve
polnopomenske besede: samostalniki, glagoli,
pridevniki, prislovi
besede zaprtega tipa (gl. podpoglavje 5.2.1.1)
- *strukture*, na primer: sestavljenke in tvorjenke
besedne zveze: samostalniška, glagolska
stavki: glavni, odvisni
povedi: enostavčne, večstavčne (priredne, podredne,
soredne)
- *pretvorbe* (opisno), na primer: posamostaljenje
tvorjenje
nadomeščanje (supletivizem)
stopnjevanje
transpozicija
transformacija
- *odnosi*, na primer: odvisnost
ujemanje
vezljivost

Za slovnično pravilnost je na voljo ponazoritvena lestvica. To lestvico je treba uporabljati v povezavi z lestvico splošnega jezikovnega razpona, kot je prikazana na začetku tega poglavja. Lestvice napredovanja na področju slovničnih struktur, ki bi veljala za vse jezike, ni mogoče oblikovati.

	SLOVNIČNA PRAVILNOST
C2	Govori dosledno slovnično pravilno tudi pri zahtevnem načinu izražanja, in kadar je njegova pozornost usmerjena drugam (na primer v načrtovanje naslednje izjave ali opazovanje sogovornikovih odzivov).
C1	Dosledno vzdržuje visoko raven slovnične pravilnosti; sistemske napake so redke in skoraj neopazne.
B2	Dobro obvlada slovnico; občasno se pojavljajo spodrsaljaji, nesistemske napake ali manjše nepravilnosti v strukturi stavkov, vendar so redki in jih je pogosto mogoče naknadno popraviti. Kaže relativno visoko raven obvladanja slovnice. Ne dela sistemskih napak, ki bi lahko privedle do nesporazuma.
B1	V znanih kontekstih se sporazumeva precej slovnično pravilno; slovnico v splošnem dobro obvlada, čeprav se čuti vpliv maternega jezika. Dela sistemske napake, vendar je jasno, kaj hoče izraziti. S sprejemljivo pravilnostjo uporablja nabor pogosto uporabljenih izrazov in modelov, povezanih z bolj predvidljivimi situacijami.
A2	Preproste strukture uporablja pravilno, vendar še vedno dela določene osnovne sistemske napake – na primer meša čase in pozabi označiti ujemanje glagola z osebkom ali predmetom; kljub temu je ponavadi jasno, kaj želi povedati.
A1	Obvlada majhno število enostavnih slovničnih in stavčnih struktur iz naučenega nabora.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- Na kateri slovnični teoriji bo temeljilo vaše delo?
- Katere slovnične prvine, kategorije, razrede, strukture, pretvorbe, odnose itn. bo učenec sposoben obvladati oziroma usvojiti oz. se bo to od njega pričakovalo?

Tradicionalno ločujemo med oblikoslovjem in skladnjo.

Oblikoslovje se ukvarja z notranjo strukturo besed. Besede lahko razčlenimo na morfeme, razvrščene takole:

- osnova ali podstava;
- obrazila (predpone, medpone in pripone), ki vključujejo:
 - besedotvorna obrazila (npr. pre-, ne-, -o-, -ica ...) in
 - končniška obrazila (npr. -a, -i ...).

Besedotvorje

Besede delimo na:

- enostavne besede (samo podstava, na primer šest, drevo, mir);
- tvorjenke (podstava + obrazilo, na primer šestica, neporočen);
- zloženke – besede, ki vsebujejo več kot eno osnovo, npr. vlakovodja ...; v slovenščini besede tvorimo še z izpeljevanjem (na primer sinko), sestavljanjem (na primer sopotnik) in sklapljanjem (na primer petindvajset).

Oblikoslovje se ukvarja tudi z drugimi načini spreminjanja oblik besed, npr.

- samoglasniška premena (stric/s stricem);
- soglasniška premena (posoditi/izposoja);
- nepravilne oblike (sem, si, je, sva itn.);
- nadomeščanje (človek/ljudje);
- nespremenljive (ničte) oblike (roza).

Morfonologija se ukvarja s fonetično pogojenimi spremembami morfemov (na primer angleški [s/z/iz] v besedah walks, lies, rises; [t/d/id] v besedah laughed, cried, shouted), in morfološko pogojenimi fonetičnimi spremembami (na primer i:/e v besedah creep/crept, mean/meant, weep/wept).

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- Katere oblikoslovne prvine in procese bo učenec moral/bo sposoben uporabljati oz. se bo to od njega pričakovalo?

Skladnja se ukvarja z organizacijo besed v stavke v smislu za to potrebnih kategorij, prvin, razredov, struktur in odnosov, kar je pogosto predstavljeno kot sistem pravil. Skladnja jezika odraslega (jezikovno zrelega) domačega govorca je izredno kompleksna in v veliki meri nezavedna. Sposobnost organizacije stavkov z namenom posredovanja pomena je osnovni vidik sporazumevalne zmožnosti.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- Katere slovnične prvine, kategorije, razrede, strukture, procese in odnose bo učenec moral/bo sposoben uporabljati oz. se bo to od njega pričakovalo?

5.2.1.3 Semantična zmožnost

se ukvarja z učenčevim zavedanjem in nadzorom organizacije pomena.

Leksikalna semantika se ukvarja s pomenom besed, na primer:

- odnos besede do splošnega konteksta:
 - referenčnost;
 - konotativnost,
 - razlaga posebnih pojmov;
- odnosi med besedami, kot so:
 - sopomenskost;
 - protipomenskost;
 - podpomenskost;
 - kolokacija;
 - odnos celota : del;
 - kontrastivna analiza;
 - prevodna ustreznost.

Slovnična semantika se ukvarja s pomenom slovničnih prvin, kategorij, struktur in procesov (gl. podpoglavje 5.2.1.2).

Pragmatična semantika se ukvarja z logičnimi odnosi, kot so posledičnost, pogojnost, implikature itn.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- Katere semantične odnose bo učenec moral/bo sposoben zgraditi/pokazati?

Vprašanja pomena so seveda odločilna za sporazumevanje in so v Okviru obravnavana na različnih mestih (gl. predvsem podpoglavje 5.1.1.1).

Jezikovno zmožnost tukaj obravnavamo v formalnem smislu. S stališča teoretičnega in opisnega jezikoslovja je jezik izredno kompleksen sistem simbolov. Ko poskušamo – tako kot tukaj – razlikovati med številnimi različnimi sestavnimi deli sporazumevalne zmožnosti, poznavanje oblikovnih struktur (v veliki meri nezavedno) in sposobnost njihovega obvladanja povsem upravičeno opredelimo kot njena sestavna dela. Popolnoma drugo vprašanje pa je seveda, koliko, če sploh, te formalne analize vključevati v učenje oziroma poučevanje jezika. Funkcijsko-pojmovni pristop v publikacijah Sveta Evrope *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* in *Vantage Level* predstavlja drugo možnost obravnave jezikovne zmožnosti, kot je opisana v podpoglavjih 5.2.1–3. Ta pristop ne temelji na jezikovnih oblikah in njihovih pomenih, temveč začne s sistematičnim razvrščanjem sporazumevalnih funkcij in pojmov, ki jih deli na splošne in posebne; šele na drugem mestu se ukvarja z leksikalnimi in slovničnimi oblikami in njihovo interpretacijo. Pristopa se dopolnjujeta v smislu obravnave »dvojne artikulacije« jezika. Jeziki temeljijo na organizaciji oblike in organizaciji pomena, ki se večinoma poljubno prepletata. Opis, ki temelji na organizaciji oblik, atomizira pomen, tisti, ki temelji na organizaciji pomena, pa atomizira obliko. Katerega bo uporabnik izbral, je odvisno od namena opisa. Uspeh pristopa, na katerem temelji angleški *Threshold Level*, kaže, da se mnogim praktikom zdi koristnejše izhajati iz pomena in napredovati proti obliki, kot pa poučevati v skladu s tradicionalnejšim modelom organizacije napredka, katerega temelj je strogo formalen. Po drugi strani nekateri raje uporabljajo »sporazumevalno slovnico«, kot je prikazana na primer v francoskem *Un niveau-seuil*. Jasno pa je, da mora učenec jezika usvojiti tako oblike kot pomene.

5.2.1.4 Fonološka zmožnost

Ta zmožnost vključuje poznavanje ter spretnosti zaznavanja in tvorjenja. Sem sodijo:

- glasovne enote (*fonemi*) jezika in njihove uresničitve v posameznih kontekstih (*alofoni*);
- fonetične značilnosti, po katerih se fonemi med seboj razločujejo (*razločevalne značilnosti*, na primer zvonečnost/nezvonečnost, razločevanje glede na vrsto, mesto ovire);
- fonetične sestave besed (*struktura zlogov*, na primer zaporedje fonemov, jakostno in tonemsko naglaševanje);

- stavčna fonetika (*prozodija*):
 - stavčni poudarek in ritem;
 - intonacija;
- fonetična redukcija:
 - samoglasniška redukcija;
 - krepke in šibke oblike;
 - prilikovanje;
 - izpad končnega glasu (*elizija*).

	FONOLOŠKI NADZOR
C2	Kot C1.
C1	Menja intonacijo in pravilno naglašuje, da bi izrazil drobne pomenske odtenke.
B2	Usvojil je jasno, naravno izgovorjavo in intonacijo.
B1	Izgovorjava je popolnoma razumljiva, čeprav je občasno očiten tuji naglas in se pojavljajo manjše napake v izgovorjavi.
A2	Izgovorjava je v glavnem dovolj jasna, da je razumljiva kljub opaznemu tujemu naglasu, toda sogovorniki bodo morali občasno prositi, naj izrečeno ponovi.
A1	Izgovorjavo zelo omejenega nabora naučenih besed in fraz lahko z nekaj truda razumejo domači govorci, vajeni sporazumevanja z osebami njegove jezikovne skupine.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Katere nove fonološke spretnosti bo moral učenec pridobiti?*
- *Kakšna je relativna pomembnost glasov in prozodije?*
- *Ali sta fonetična pravilnost in tekočnost cilj zgodnjega učenja ali se razvijata kot dolgoročnejši cilj?*

5.2.1.5 Pravopisna zmožnost

Obsega poznavanje in spretnost zaznavanja in tvorjenja simbolov, iz katerih so sestavljena besedila. Pisave vseh evropskih jezikov temeljijo na abecedi, pisave nekaterih drugih jezikov pa temeljijo na ideografskem/logografskem (na primer kitajska pisava) ali soglasniškem načelu (na primer arabska pisava). V abecednih sistemih morajo učenci poznati in biti sposobni:

- zaznavati in tvoriti obliko črk v tiskani in pisani obliki, tako malih kot velikih;
- pravilno črkovati besede, prepoznavati kontrahirane oblike;
- prepoznavati in uporabljati ločila;
- prepoznavati in uporabljati tipografska pravila in različne nabore znakov itn.;
- prepoznavati in tvoriti pogosto rabljene logografske znake (na primer @, &, \$ itn.).

5.2.1.6 Pravorečna zmožnost

Po drugi strani pa morajo biti uporabniki, ki morajo glasno prebrati pripravljeno besedilo ali v govoru uporabiti besede, ki jih vidijo prvič, sposobni pravilno izgovoriti besedo

le na podlagi pisne predloge. To lahko vključuje:

- poznavanje pravopisnih pravil;
- sposobnost uporabe slovarja in poznavanje dogovorjenih načinov zapisovanja izgovorjave;
- poznavanje učinkov pisnih oblik, predvsem ločil, za označevanje ritma in intonacije;
- sposobnost razreševanja dvournosti (homonimov, skladenjskih dvournosti itn.) s pomočjo sobesedila.

	PRAVOPIŠNI NADZOR
C2	Piše brez pravopisnih napak.
C1	Razpored besedila, členitev v odstavke in postavljanje ločil so dosledni in smiselni. Črkovanje je pravilno, razen občasnih spodrsrlajev.
B2	Tvoriti zna razumljiva, povezana besedila, standardno oblikovana in pravilno členjena v odstavke. Črkovanje in postavljanje ločil sta precej pravilna, občasno se vidi vpliv materne jezika.
B1	Tvoriti zna povezana besedila, ki so ponavadi povsem razumljiva. Črkovanje, postavljanje ločil in oblikovanje besedila so dovolj pravilni, da jim je mogoče slediti.
A2	Prepisati zna kratke stavke o vsakdanjih temah – na primer navodila, kako se nekam pride. Krajše besede, ki jih uporablja pri govorjenju, zna zapisati fonetično razmeroma pravilno (toda ne nujno v skladu s pravopisnimi pravili).
A1	Prepisati zna znane besede in krajše stavke, na primer preproste znake in navodila, imena vsakdanjih predmetov, imena trgovin in nize stavkov, ki se pogosto uporabljajo. Napisati zna svoj naslov, narodnost in druge osebne podatke.

Če želite, razmislite in po potrebi navedite, katere so pravopisne in pravorečne potrebe učencev v primerjavi z njihovo rabo govorjenega in pisnega jezika ter kakšna je njihova potreba po preoblikovanju govorjenega besedila v pisno in nasprotno.

5.2.2 Sociolingvistična zmožnost

Sociolingvistična zmožnost je povezana z znanjem in spretnostmi, ki jih zahteva družbena razsežnost rabe jezika. Ker je jezik sociokulturni pojav, kot smo omenili že v zvezi s sociokulturno zmožnostjo, je večji del vsebine Okvira, predvsem tisti deli, ki obravnavajo sociokulturni vidik, pomemben tudi za sociolingvistično zmožnost. Tukaj obravnavamo teme, ki so specifično povezane z rabo jezika in ki niso obravnavane drugje, to so jezikovni označevalci družbenih odnosov, vljudnostne konvencije, izrazi ljudske modrosti, razlike v jezikovnih registrih, narečja in naglas.

5.2.2.1 Jezikovni označevalci družbenih odnosov

Ti so seveda v različnih jezikih in kulturah zelo raznovrstni in odvisni od dejavnikov, kot so a) status sogovorcev, b) bližina odnosa, c) register diskurza itn. Spodnji primeri niso univerzalno veljavni, nekateri imajo ustreznice v drugih jezikih, nekateri ne.

- Raba in izbor pozdravov:
 - ob prihodu, na primer *Živjo!, Dober dan!*;
 - predstavljanje, na primer *Me veseli.*;
 - ob odhodu, na primer *Na svidenje., Adijo.*
- Raba in izbor nagovorov:
 - okamenele oblike, na primer *vaša visokost, vaša ekselenca*;
 - formalne, na primer *gospod, gospa, doktor, profesor* (+ priimek);
 - neformalne, na primer osebno ime kot sta *Mitja!, Ana!*;
 - domače, na primer *draga, dragi*; pogovorno, na primer *ljubček, stari*;
 - zapovedovalno, na primer samo s priimkom kot *Novak!, Ti (tam)!;*
 - žaljivo, na primer *Ti idiot blesavi!* (pogosto v afektu).
- Konvencije za prevzemanje vloge govorca.
- Raba in izbor govornih signalov (na primer *A, daj, no!, Mojbog!, Hudiča!* itn.).

5.2.2.2 Vljudnostne konvencije

So eden najpomembnejših razlogov za izogibanje dosledni rabi »načela sodelovanja« (gl. podpoglavje 5.2.3.1). Te konvencije so v različnih kulturah različne in so pogosto vir medetničnih nesporazumov, predvsem kadar se izrazi vljudnosti interpretirajo dobesedno.

1. »Pozitivna« vljudnost, na primer:
 - kazanje zanimanja za počutje nekoga;
 - izmenjava izkušenj in zaskrbljenosti, pogovori o težavah;
 - izražanje občudovanja, naklonjenosti, hvaležnosti;
 - obdarovanje, ponujanje uslug, gostoljubnost.
2. »Negativna« vljudnost, na primer:
 - izogibanje grozljivemu vedênju (dogmatizem, neposredni ukazi itn.);
 - izražanje obžalovanja, opravičevanje za grozljivo vedênje (popravek, oporekanje, prepovedi itn.);
 - izmikanje, previdno izražanje itn. (na primer »Zdi se mi«, vprašalni dostavki itn.).
3. Ustrezna raba besed »prosim«, »hvala« itn.
4. Nevljudnost (namerno kršenje vljudnostnih konvencij), na primer:
 - osornost, pretirana iskrenost;
 - izražanje zaničevanja, odpora;
 - močno pritoževanje in grajanje;
 - kazanje jeze, nestrpnosti;
 - poudarjanje lastne večvrednosti.

5.2.2.3 Izrazi ljudske modrosti

Stalne formule, ki izražajo in obenem krepijo splošna stališča, veliko prispevajo k popularni kulturi. Ti izrazi se pogosto uporabljajo oziroma se nanje še pogosteje sklicuje ali se jih uporablja v šaljivem kontekstu, na primer v časopisnih naslovih. Poznavanje tega zaklada ljudske modrosti, izraženega v jeziku, za katerega se predpostavlja, da je znan vsem, je pomemben sestavni del jezikovnega vidika sociokulturne zmožnosti. Sem spadajo:

- pregovori, npr. *Rana ura, zlata ura.*;
- idiomatski izrazi, npr. *peljati koga žejnega čez vodo*;
- ustaljeni izrazi, npr. *Si, kakršen si*;
- izražanje verovanj, na primer o vremenu, npr. *Matija led razbija, če ga ni, ga naredi*;
- izražanje stališč, npr. *Sto ljudi, sto čudi*;
- izražanje vrednosti, npr. *To ni mačji kašelj*.

Tako vlogo imajo danes pogosto grafiti, napisi na majicah, televizijski slogani, napisi in plakati na delovnem mestu.

5.2.2.4 Razlike v jezikovnih registrih

Izraz »register« označuje sistematične razlike med jezikovnimi različicami, ki se uporabljajo v različnih kontekstih. To je zelo širok pojem, ki bi lahko pokrival tisto, kar tukaj obravnavamo kot »opravila« (podpoglavje 4.3), »besedilne vrste« (podpoglavje 4.6.4) in »makrofunkcije« (podpoglavje 5.2.3.2). V tem poglavju imamo opraviti z razlikami v stopnji formalnosti. Tako lahko razlikujemo naslednje stopnje formalnosti:

- okamenelo, npr. *V čast mi je najaviti njegovo ekselenco ...*;
- formalno, npr. *Začenjam 47. sejo upravnega odbora*;
- nevtrarno, npr. *Začnimo s sejo*;
- neformalno, npr. *Bomo začeli?*;
- domače, npr. *V redu, pa začnimo*;
- intimno, npr. *A bomo, fantje?*

Pri učenju na nižjih ravneh (recimo do ravni B1) je primeren razmeroma nevtralen register, razen če obstajajo očitni razlogi za rabo drugih. To je tudi register, ki ga domači govorci uporabljajo in pričakujejo pri sporazumevanju s tujci. Razlikovanje med bolj formalnimi in bolj domačimi registri se vzpostavi postopoma, morda z branjem različnih besedilnih vrst, predvsem romanov, in sicer najprej kot sprejemniška zmožnost. Pri uporabi formalnejših in bolj domačih registrov je potrebna previdnost, saj lahko neustrezna raba pripelje do nesporazuma ali osmešenja.

5.2.2.5 Narečja in naglas

Sociolingvistična zmožnost obsega tudi sposobnost prepoznavanja jezikovnih označevalcev, na primer:

- družbenega razreda;
- regionalnega izvora;
- nacionalnega izvora;
- etnične pripadnosti;
- poklicne skupine.

Označevalci so lahko:

- leksikalne enote, na primer prekmurska »baota« v pomenu trgovina;
- slovnični, na primer nadomeščanje roditelja s tožilnikom v nikalnih stavkih »Včeraj nisem gledala televizijo« za »Včeraj nisem gledala televizije«;
- fonološki, na primer prekmurski »gesti« za jesti;
- glasovne lastnosti (ritem, glasnost itn.);
- parajezikovni;
- telesni (govorica telesa).

Nobena evropska jezikovna skupnost ni popolnoma homogena. Različne regije imajo svoje jezikovne in kulturne posebnosti. Te so ponavadi najizrazitejše pri osebah, ki živijo izključno »lokalno«, in v tem primeru odražajo njihov družbeni razred, poklic in stopnjo izobrazbe. Prepoznavanje takšnih narečnih lastnosti lahko bistveno pripomore k ustvarjanju določene slike o sogovorniku. V tem procesu imajo pomembno vlogo stereotipi, katerih vpliv je mogoče zmanjšati s krepitvijo medkulturnih spretnosti (gl. podglavje 5.1.2.2). Učenci bodo sčasoma prišli v stik z govorniki različnega izvora, in preden sami privzamejo narečne oblike, se morajo zavedati njihovih družbenih konotacij in potrebe po njihovi dosledni rabi.

Lestvičenje opisnikov sociolingvistične zmožnosti se je izkazalo za problematično (gl. prilogo B). Nekateri uspešno lestvičeni opisniki so prikazani v ponazoritveni lestvici spodaj. Kot je razvidno, so v spodnjem delu lestvice samo označevalci družbenih odnosov in vljudnostnih konvencij. Od ravni B2 naprej pa so se uporabniki že sposobni izražati v jeziku, ki sociolingvistično ustreza situacijam in udeležencem, in začenjajo biti kos jezikovnim različicam, krepki pa se tudi njihov nadzor nad registrom in idiomatiko.

	SOCIOLINGVISTIČNA USTREZNOST
C2	Dobro obvlada idiomatske in pogovorne izraze ter se zaveda konotativnih ravni pomena. Popolnoma prepozna sociolingvistične in sociokulturne implikacije jezika, ki ga uporabljajo domači govorniki, in se ustrezno odziva. Učinkovito zna posredovati med govorniki ciljnega jezika in pripadniki lastne jezikovne skupnosti ter pri tem upošteva sociokulturne in sociolingvistične razlike.
C1	Prepozna širok razpon idiomatskih in pogovornih izrazov ter prehajanje med jezikovnimi zvrstmi, vendar mora občasno preveriti kakšne podrobnosti, zlasti kadar ne pozna naglasa. Spremlja lahko filme, v katerih se v veliki meri uporabljata sleng in idiomatski govor. Prožno in učinkovito uporablja jezik za družabne namene, npr. čustvene izraze, aluzije in šale.
B2	Izraža se samozavestno, jasno in vljudno, tako v formalnem kot neformalnem položaju, primerno situaciji in sogovorncem. Z nekaj truda sledi in prispeva k skupinskim razpravam, tudi kadar udeleženci govorijo hitro in uporabljajo pogovorni jezik. Z domačimi govorniki se pogovarja tako, da ni nehoti smešen ali moteč ter da se jim v stikih z njim ni treba vesti drugače, kot se vedejo do domačih govorcev. Izražati se zna situaciji primerno in ne dela grobih napak, ki bi ga spravljale v zadrego.
B1	Uporablja širok razpon jezikovnih funkcij in se odzivati nanje. Uporablja najpogostejša jezikovna sredstva za ustrezno funkcijo v nevtralnem jezikovni zvrsti. Zaveda se konvencij vljudnega sporazumevanja in jih ustrezno uporablja. Zaveda se in poskuša prepoznati znake, ki kažejo na najpomembnejše razlike v običajih, rabah, stališčih, vrednotah in prepričanjih med drugojezično in svojo jezikovno skupnostjo.
A2	Uporablja zna osnovne jezikovne funkcije, npr. izmenjavo informacij ali prošnjo, in se odzivati nanje ter preprosto izraziti mnenja in stališča. Enostavno in učinkovito zna vzpostaviti družabne stike; pri tem uporablja najpreprostejše pogoste izraze in osnovne vzorce. Obvlada zelo kratke družabne izmenjave, uporablja vsakdanje vljudne pozdrave in nagovore. Zna povabiti, predlagati, se opravičiti itn. in se na vse to tudi odzvati.
A1	Vzpostavi zna osnovne družabne stike z najpreprostejšimi vsakdanjimi vljudnimi izrazi: pozdraviti ob prihodu in odhodu, se predstaviti, reči prosim, hvala, oprostite itn.

Če želite, razmislite, in po potrebi odgovorite.

- *Koliko pozdravov, nagovorov in govornih signalov bo učenec moral/bo usposobljen a) prepoznati, b) sociološko vrednotiti in c) samostojno uporabiti oz. se bo to od njega pričakovalo?*
- *Katere vljudnostne konvencije bo učenec moral/bo usposobljen a) prepoznati in razumeti ter b) samostojno uporabiti oz. se bo to od njega pričakovalo?*
- *Katere oblike nevljudnosti in v katerih situacijah bo učenec moral/bo usposobljen a) prepoznati in razumeti ter b) samostojno uporabiti oz. se bo to od njega pričakovalo?*
- *Katere pregovore, klišeje in idiomatske izraze bo učenec moral/bo usposobljen a) prepoznati in razumeti ter b) samostojno uporabiti oz. se bo to od njega pričakovalo?*
- *Katere registre bo učenec moral/bo usposobljen a) prepoznati in razumeti ter b) samostojno uporabiti oz. se bo to od njega pričakovalo?*
- *Katere družbene skupine v ciljni skupnosti in morda v mednarodni skupnosti bo učenec moral/bo usposobljen prepoznati po njihovi rabi jezika oz. se bo to od njega pričakovalo?*

5.2.3 Pragmatične zmožnosti

Pragmatične zmožnosti zadevajo uporabnikovo/učenčevo poznavanje načel; glede nanje so sporočila:

- a) organizirana, strukturirana in urejena (»diskurzna zmožnost«);
- b) uporabljena za izvajanje sporazumevalnih funkcij (»funkcijska zmožnost«);
- c) razvrščena v skladu z interakcijsko in transakcijsko shemo (»zmožnost načrtovanja«).

5.2.3.1 **Diskurzna zmožnost** je sposobnost uporabnika/učenca, da stavke uredi v zaporedje tako, da tvori koherentne jezikovne celote. Sem prištevamo poznavanje in sposobnost razvrščanja stavkov in njihovih sestavnih delov in zmožnost oblikovanja stavkov v smislu:

- teme/glavne misli;
- danih dejstev/novosti;
- »naravnega zaporedja«, na primer časovnega:
Padel je, pa sem ga zadel. proti
Zadel sem ga, pa je padel.;
- vzroka/učinka (vrstni red je lahko obrnjen), na primer
cene rastejo – ljudje hočejo višje plače;
- sposobnosti strukturiranja in vodenja pogovora glede na:
 - organizacijo teme;
 - koherenco in kohezijo;
 - logično zaporedje;
 - slog in register;
 - retorično učinkovitost;
 - »**načelo sodelovanja**« (Grice 1975): »Oblikujte svoj prispevek tako, kot to zahte-

vata trenutno sprejet namen in naravnost pogovora, v katerem sodelujete, in pri tem upoštevajte naslednja načela:

- kakovosti (trudite se govoriti po resnici);
- količine (povejte vse, kar je treba, ne več ne manj);
- relevantnosti (ne govorite ničesar, kar ni relevantno);
- načina (govorite kratko in jedrnat, izogibajte se nejasnostim in dvomnostim).«

Odstopanje od teh kriterijev preprostega in učinkovitega sporazumevanja je dopustno samo, če obstaja poseben razlog, nikakor pa ne samo zaradi nezmožnosti, da bi se jih držali.

- **Oblikovanje besedila:** poznavanje konvencij oblikovanja besedil v določeni skupnosti, na primer:
 - kako se strukturirajo informacije pri izvajanju različnih makrofunkcij (opis, pripoved, ekspozicija itn.);
 - kako se povedo zgodbe, anekdote, šale itn.; kako se zastopa stališče (v pravu, v debatah itn.);
 - kako se oblikujejo, opremijo in uredijo pisna besedila (eseji, formalna pisma itn.).

Velik del izobraževanja na področju maternega jezika je posvečen razvijanju diskurz-nih spretnosti mladih. Pri učenju tujega jezika učenec začne s kratkimi pogovori, po navadi v dolžini enega stavka. Na višjih ravneh jezikovnega znanja pa razvoj diskurzne zmožnosti, o katere sestavnih delih govorimo v tem poglavju, postaja vse pomembnejši.

Na voljo so ponazoritvene lestvice za naslednje vidike diskurzne zmožnosti:

- prožnost;
- prevzemanje vloge govorca (predstavljeno tudi v poglavju o interakcijskih strategijah);
- razvijanje teme;
- koherenca in kohezija.

	PROŽNOST
C2	Zelo prožno zna izraziti ideje v različnih jezikovnih oblikah, da bi kaj poudaril, se prilagodil situaciji, sogovorniku itn. in se izognil nejasnosti.
C1	Kot B2+.
B2	Vsebinsko in izrazna sredstva zna prilagoditi situaciji in naslovniku ter uporabiti stopnjo formalnosti, ustrezno okoliščinam.
	Prilagajati se zna spremembam v poteku, slogu in poudarku, ki so v pogovorih običajne. Na različne načine zna ubesediti to, kar želi povedati.
B1	Izražanje zna prilagoditi tudi v manj vsakdanjih, celo zapletenih situacijah.
	Prožno zna uporabljati širok razpon preprostega jezika, da lahko izrazi večino tistega, kar želi povedati.
A2	Dobro naučene preproste besedne zveze zna z omejenim nadomeščanjem besed prilagoditi konkretnim okoliščinam.
	Naučene besedne zveze zna razširiti s preprostim rekombiniranjem njihovih sestavnih delov.
A1	Ni opisnika.

	MENJAVA VLOG
C2	Kot C1.
C1	Izbrati zna ustrezno sredstvo iz razpoložljivega razpona diskurznih funkcij, s katerim ustrezno prevzame vlogo govorca ali zapolni čas in obdrži vlogo govorca, medtem ko razmišlja.
B2	Ustrezno zna poseči v razpravo in pri tem uporabiti primerna jezikovna sredstva. Ustrezno zna začeti, vzdrževati in končati pogovor z učinkovito menjavo vlog. Začeti zna pogovor, ustrezno in v pravem trenutku prevzeti vlogo govorca ter končati pogovor, ko je to potrebno, čeprav morda tega ne stori vedno najbolj spretno. Uporabljati zna ustaljene fraze (npr. 'To je pa težko vprašanje.'), da pridobi čas in obdrži vlogo govorca, medtem ko v mislih oblikuje, kaj bo povedal.
B1	Poseči zna v razpravo o znani temi in z ustreznim sredstvom prevzeti vlogo govorca. Začeti, vzdrževati in končati zna preprost neposreden pogovor (iz oči v oči) o temah, ki so mu blizu ali ga zanimajo.
A2	Z uporabo preprostih tehnik zna začeti, vzdrževati ali končati kratek pogovor. Začeti, vzdrževati in končati zna preprost neposreden pogovor (iz oči v oči). Prositi zna za pozornost.
A1	Ni opisnika.

	RAZVIJANJE TEME
C2	Kot C1.
C1	Oblikovati zna podrobne opise in pripovedi, v katere vključuje podteme, razvija posamezna stališča in jih zaokroža z ustreznim zaključkom.
B2	Oblikovati zna jasen opis ali pripoved, v katerem glavne točke razširja in podpira s tehničnimi podrobnostmi in primeri.
B1	Precej tekoče zna povedati nezahtevno zgodbo ali opis v obliki linearnega niza.
A2	V obliki preprostega seznama točk zna povedati zgodbo ali kaj opisati.
A1	Ni opisnika.

	KOHERENCA IN KOHEZIJA
C2	Tvoriti zna koherentna in kohezivna besedila in pri tem ustrezno uporabljati širok razpon različnih organizacijskih vzorcev in kohezivnih sredstev.
C1	Govoriti zna jasno, tekoče in strukturirano ter nadzorovano uporabljati organizacijske vzorce, povezovalce in kohezivna sredstva.
B2	Učinkovito zna uporabljati različne povezovalce, da jasno pokaže razmerja med idejami. Uporabljati zna omejeno število kohezivnih sredstev, da izjave poveže v jasen koherenten diskurz, čeprav je v daljšem prispevku včasih mogoče opaziti 'preskakovanje'.
B1	Niz kratkih posamičnih preprostih prvin zna združiti v povezano linearno besedilo.
A2	Uporabljati zna najpogostejše povezovalce, da preproste stavke poveže v enostavno linearno zgodbo ali opis. Povezati zna skupine besed s preprostimi vezniki, kot so 'in', 'ampak' in 'ker'.
A1	Povezati zna besede ali skupine besede z zelo osnovnimi linearnimi povezovalci, kot sta 'in' ali 'potem'.

5.2.3.2 Funkcijska zmožnost

Ta zmožnost zadeva rabo govornega diskurza in pisnih besedil v sporazumevanju z določenim funkcionalnim ciljem (gl. podpoglavje 4.2). Pri diskurzni zmožnosti ne gre samo za znanje o tem, katere funkcije (mikrofunkcije) izražamo s katerimi jezikovnimi oblikami. Udeleženci se vključujejo v interakcijo, v kateri vsaka pobuda vodi do odgovora in prispeva k napredovanju interakcije proti cilju, korak za korakom, od otvoritvenih izmenjav do zaključka. Kompetentni govorci razumejo proces in imajo spretnosti za njegovo izvedbo. Značilnost makrofunkcije je njena lastna interakcijska struktura. Notranja struktura kompleksnejših situacij vključuje zaporedje makrofunkcij, ki so v mnogih primerih urejene v skladu s formalnimi in neformalnimi vzorci družbene interakcije (shem).

1. *Mikrofunkcije* so kategorije, s katerimi opredelimo funkcionalno rabo posameznih (običajno kratkih) izjav, ki se ponavadi pojavljajo kot menjavanje v vlogi govorca v interakciji. Mikrofunkcije so podrobneje (a ne izčrpno) opisane v dokumentu *Threshold Level 1990*, v petem poglavju:⁹

1.1 Dajanje in iskanje stvarnih informacij:

- identifikacija;
- poročanje;
- popravljanje;
- spraševanje;
- odgovarjanje.

1.2 Izražanje stališč in spraševanje po njih, in sicer v zvezi z:

- dejstvi (strinjanje/nestrinjanje);
- znanjem (znanje/neznanje, spominjanje/pozabljanje, verjetnost/gotovost);
- modalnostjo (obveznost, potreba, sposobnost, dovoljenje);

9 Op. prev.: Glej tudi *Sporazumevalni prag za slovenščino*, 5. poglavje.

- hotenji (potrebe, želje, namere, preference);
 - čustvi (ugajanje/neugajanje, nagnjenje k nečemu/odpor do nečesa, zadovoljstvo, zanimanje, presenečenje, upanje, razočaranje, strah, skrb, hvaležnost);
 - moralo (opravičila, odobravanje, obžalovanje, sožalje).
- 1.3 Prepričevanje:
- predlogi, zahteve, opozorila, nasveti, spodbude, prošnje za pomoč, povabila, ponudbe.
- 1.4 Druženje:
- zbujanje pozornosti, naslavljanje, pozdravljanje, predstavljanje, nazdravljanje, poslavljanje.
- 1.5 Strukturiranje diskurza:
- (28 mikrofunkcij, začetek, prevzemanje vloge govorca, zaključek itn.).
- 1.6 Popravljanje napak v sporazumevanju:
- (16 mikrofunkcij).
2. *Makrofunkcije* so kategorije, s katerimi opredelimo funkcijsko rabo govornega diskurza ali pisnega besedila. Sestavljajo jih (včasih razširjeni) nizi stavkov, na primer:
- opis;
 - pripoved;
 - komentar;
 - ekspozicija;
 - interpretacija;
 - pojasnilo;
 - dokazovanje;
 - navodilo;
 - argumentacija;
 - prepričevanje itn.
3. *Interakcijske sheme*
- Funkcijska zmožnost vključuje tudi poznavanje shem (vzorcev družbene interakcije), ki so osnova sporazumevanja, kot so na primer vzorci verbalnih izmenjav, in sposobnost njihove uporabe. Interaktivne sporazumevalne dejavnosti, predstavljene v poglavju 4.4.3, vključujejo strukturirana zaporedja dejavnosti, pri katerih udeleženci izmenjaje prevzemajo vlogo govorca. Na najpreprostejši ravni tvorijo pare, kot so:
- | | |
|-----------------------------|-------------------------|
| vprašanje: | odgovor |
| trditev: | strinjanje/nestrinjanje |
| zahteva/ponudba/opravičilo: | sprejetje/nesprejetje |
| pozdrav/zdravica: | odzdravljanje |
- Pogoste so tudi trojice, v katerih prvi govorec potrdi sogovornikov odgovor oziroma se odzove nanj. Pari in trojice po navadi potekajo v okviru daljših transakcij in interakcij. Na primer v kompleksnejših sodelovalnih transakcijah s konkretnim ciljem se jezik rabi za:
- oblikovanje delovnih skupin in vzpostavljanje odnosov med udeleženci;
 - medsebojno izmenjavo informacij o obstoječi situaciji, na osnovi katere se zasnuje skupni pristop;

- prepoznavanje tistega, kar je mogoče in kar bi bilo treba spremeniti;
- oblikovanje dogovora o ciljih in ukrepih, ki so potrebni, da se cilje doseže;
- razdelitev vlog pri izvajanju ukrepov;
- izvajanje praktičnih ukrepov, kot so na primer:
 - prepoznavanje in reševanje težav, ki se pojavijo;
 - koordinacija in določanje zaporedja vlog;
 - medsebojno spodbujanje;
 - prepoznavanje doseganja podciljev;
- prepoznavanje, da je opravilo zaključeno;
- vrednotenje transakcije;
- dopolnitev in dokončanje transakcije.

Celoten proces je mogoče ponazoriti s shemo. Primer je splošna shema za nakup blaga ali storitev, ki jo najdemo v dokumentu *Threshold Level 1990*, osmo poglavje:¹⁰

Splošna shema za nakup blaga in storitev

1. Odhod na prizorišče transakcije
 - 1.1 Iskanje poti do lokala, trgovine, nakupovalnega središča, postaje, hotela itn.
 - 1.2 Iskanje poti do prodajnega pulta, oddelka, mize, blagajne za prodajo vstopnic, recepcije itn.
2. Vzpostavljane stika
 - 2.1 Izmenjava pozdrava z lastnikom/pomočnikom/natakarjem/receptorjem itn.
 - 2.1.1 prodajalec pozdravi
 - 2.1.2 kupec pozdravi
3. Izbor blaga/storitev
 - 3.1 identifikacija kategorij iskanega blaga/storitev
 - 3.1.1 spraševanje po informacijah
 - 3.1.2 dajanje informacij
 - 3.2 prepoznavanje možnosti
 - 3.3 razpravljanje o argumentih za in proti posameznim možnostim (na primer kakovost, cena, barva, velikost blaga)
 - 3.3.1 spraševanje po informacijah
 - 3.3.2 dajanje informacij
 - 3.3.3 spraševanje za nasvet
 - 3.3.4 svetovanje/dajanje nasveta
 - 3.3.5 spraševanje po preferencah
 - 3.3.6 izražanje preferenc itn.
 - 3.4 prepoznavanje izbranih vrst blaga
 - 3.5 pregledovanje blaga
 - 3.6 dogovor o nakupu
4. Plačevanje kupljenega blaga
 - 4.1 dogovor o ceni artiklov
 - 4.2 dogovor o celotni vsoti
 - 4.3 sprejemanje plačila/plačevanje

10 Op. prev.: Glej tudi *Sporazumevalni prag za slovenščino*, 8. poglavje.

- 4.4 sprejemanje/predajanje blaga (in računa)
- 4.5 izmenjava zahval
 - 4.5.1 prodajalec se zahvali
 - 4.5.2 kupec se zahvali
- 5. Poslavljanje
 - 5.1 izražanje (vzajemnega) zadovoljstva
 - 5.1.1 prodajalec izrazi zadovoljstvo
 - 5.1.2 kupec izrazi zadovoljstvo
 - 5.2 izmenjava pripomb (na primer o vremenu, lokalnih govoricah)
 - 5.3 izmenjava pozdravov v slovo
 - 5.3.1 prodajalec pozdravi
 - 5.3.2 kupec pozdravi

Nota bene. Treba je opozoriti (in to velja za vse podobne primere), da dejstvo, da je shema dostopna tako nakupovalcem kot prodajalcem, ne pomeni, da se ta oblika uporablja ob vsaki priložnosti. Jezik se predvsem v sodobnejših okoliščinah uporablja bolj gospodarno, predvsem za reševanje težav, ki se pojavljajo v sicer depersonaliziranih in polsamodejnih transakcijah, oziroma da bi se transakcija »počlovečila« (gl. podpoglavje 4.1.1).

Nemogoče je izdelati primere ponazoritvenih lestvic za vsa področja funkcijske zmožnosti. Nekatere mikrofunkcije so obravnavane v ponazoritvenih lestvicah za interaktivne in tvorbnе sporazumevalne dejavnosti.

Uporabnikovo/učenčevo učinkovitost določata dva splošna kvalitativna dejavnika:

- a) **tekočnost govora**, sposobnost artikulirati, vztrajati in obvladati situacijo, ko se oseba znajde v slepi ulici;
- b) **vsebinska natančnost**, sposobnost ubesedovanja misli in izjav, tako da sogovorec razume, kaj oseba želi povedati.

Na voljo sta ponazoritveni lestvici za ta dva kvalitativna vidika.

	TEKOČNOST GOVORA
C2	Tudi pri daljšem govorjenju se zna izražati naravno, lahkotno in brez zatikanja. Ustavlja se samo zato, da razmisli o natančno tisti besedi, s katero bo izrazil svoje misli, ali da poišče ustrezen primer ali razlago.
C1	Izraža se tekoče in spontano, skoraj brez napora. Samo vsebinsko zahtevna tema lahko ovira naraven in tekoč govor.
B2	Sporazumeva se spontano, pogosto izredno tekoče in lahkotno celo pri daljšem kompleksnem govorjenju. Govori lahko dlje časa v precej enakomernem tempu. Čeprav včasih okleva ali išče ustrezne vzorce in izraze, dela le malo opaznih daljših premorov. Sporazumeva se dovolj tekoče in spontano, da lahko vzdržuje redne stike in interakcijo z domačimi govorci ter da ta interakcija ni naporna ne zanj in ne za sogovorce.
B1	Izraža se s precejšnjo lahkoto. Čeprav ima nekaj težav pri ubesedovanju, kar povzroča premore in 'slepe ulice', lahko brez pomoči vzdržuje pogovor. Lahko govori razumljivo, a se mora ustavljati za slovnično in leksikalno načrtovanje; zlasti pri daljšem nepripravljenem govorjenju je opazno popravljanje.
A2	S krajšimi govornimi prispevki zna stvari povedati tako, da ga sogovorci razumejo, vendar so premori, neuspešni začetki in prebesedenja zelo opazni. Besedne zveze o znanih temah lahko tvori dovolj lahkotno, da se vključuje v kratke izmenjave, vendar so zelo opazni neuspešni začetki in zatikanja.
A1	Uporabljati zna zelo kratke, nepovezane, večinoma naučene izjave. Ko išče ustrezne izraze in se odloča o izgovorjavi manj znanih besed ter ko poskuša popraviti težave v sporazumevanju, pogosto dela premore.

	VSEBINSKA NATANČNOST
C2	Izraziti zna drobne pomenske odtenke in pri tem precej pravilno uporablja širok razpon kvalifikatorjev (npr. prislove stopnje ali stavke, ki izražajo omejevanje). Zna poudarjati, razločevati in odpravljati nejasnosti.
C1	Natančno zna opredeliti mnenja in izjave glede na stopnje, npr. gotovost/negotovost, prepričanost/dvom, verjetnost itn.
B2	Zanesljivo zna posredovati podrobne informacije.
B1	Dovolj natančno zna pojasniti bistvo neke ideje ali problema. Posredovati zna preproste nezahtevne informacije za neposredno rabo in pri tem poudariti tisto, kar se mu zdi najpomembnejše. Razumljivo zna izraziti bistvo tistega, kar želi povedati.
A2	V preprosti in neposredni izmenjavi z omejeno količino podatkov o znanih in vsakdanjih stvareh zna sporočiti tisto, kar želi povedati, v drugih situacijah pa se mora pri izražanju praviloma omejiti.
A1	Ni opisnika.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Katere lastnosti diskurza bo učenec usposobljen nadzirati oz. se bo to od njega pričakovalo?*
- *Katere makrofunkcije bo učenec usposobljen tvoriti oz. se bo to od njega pričakovalo?*
- *Katere mikrofunkcije bo učenec usposobljen tvoriti oz. se bo to od njega pričakovalo?*
- *Katere interakcijske sheme bo učenec potreboval oz. se bo od njega pričakovalo, da jih bo uporabljal?*
- *Kaj od naštetega naj bi že obvladal in česa se mora še naučiti?*
- *Po katerih načelih so izbrane in razvrščene makro- in mikrofunkcije?*
- *Kako lahko opišemo kvalitativni napredek pragmatične sestavine?*

6

Učenje in poučevanje jezika

V tem poglavju se sprašujemo:

Na kakšne načine se učenec usposablja za izvajanje opravil, dejavnosti in procesov ter razvija zmožnosti, ki so potrebne za sporazumevanje?

Kako lahko učitelji z različnimi podpornimi dejavnostmi spodbujajo te procese?

Kako lahko za izobraževanje pristojne oblasti in drugi nosilci odločanja najboljše načrtujejo učne programe za moderne jezike?

Najprej pa se bomo podrobneje posvetili učnim ciljem.

6.1 Kaj je tisto, česar se morajo učenci naučiti oziroma kaj morajo usvojiti?

6.1.1 Opisi ciljev učenja in poučevanja jezikov bi morali temeljiti na oceni potreb učencev in družbe, na opravljenih, dejavnostih in postopkih, ki jih morajo izvajati učenci, da bi izpolnili te potrebe, in na zmožnostih in strategijah, ki jih morajo razviti/zgraditi, da bi to dosegli.

Skladno s tem četrto in peto poglavje poskušata opredeliti, kaj zna narediti resnično kompetenten uporabnik jezika in katera znanja, spretnosti in stališča mu to omogočajo. Vse to je opredeljeno kar se da izčrpno, saj ne moremo vedeti, katere dejavnosti bodo pomembne za posameznega učenca. Poglavji nakazujeta, da se mora učenec, da bi se učinkovito udeleževal sporazumevalnih dogodkov, naučiti oziroma mora usvojiti:

- potrebne zmožnosti, kot so opisane v petem poglavju;
- sposobnost udejanjanja teh zmožnosti, kot je opisano v četrtem poglavju;
- sposobnost uporabe strategij, potrebnih za udejanjanje teh zmožnosti.

6.1.2 Za ponazoritev oziroma usmerjanje napredka učencev jezika je dobro opisati njihove sposobnosti na nizu zaporednih ravni. Takšne lestvice so bile, kjer je bilo potrebno, ponujene v četrtem in petem poglavju. Pri načrtovanju napredka učencev v zgodnejših fazah njihovega splošnega izobraževanja, v času, ko še ni mogoče predvideti poklicev, ki jih bodo opravljali v prihodnosti, oziroma vedno, kadar je treba narediti celostno oceno učenčevega jezikovnega znanja, je najbolj koristno in najbolj praktično združiti več kategorij v kratek povzetek jezikovnih sposobnosti, kot na primer v preglednici 1, predstavljeni v tretjem poglavju.

Večjo prožnost omogoča shema, ki je predstavljena v preglednici 2 v tretjem poglavju in je namenjena učenčevemu samoocenjevanju; različne jezikovne dejavnosti so lestvičene ločeno, toda vsaka kot celota. Taka ponazoritev omogoča oblikovanje profila v primerih, kjer je razvoj spretnosti neenakomeren. Še večjo prožnost nudi podrobno

in ločeno lestvičenje podkategorij v četrtem in petem poglavju. Uporabnik jezika mora, da bi se učinkovito znašel v celotnem razponu sporazumevalnih dogodkov, razvijati vse zmožnosti, predstavljene v teh poglavjih, vendar pa jih vsi učenci ne bodo želeli oziroma jim jih ne bo treba usvojiti v neprvem jeziku. Na primer, nekateri učenci nimajo potrebe po znanju pisnega jezika, druge pa morda zanima samo razumevanje pisnih besedil. Vendar pa to ne pomeni, da bi se morali ti učenci omejiti zgolj na govorne oziroma pisne oblike jezika.

V skladu z učenčevim spoznavnim slogom bo morda pomnjenje govornih oblik lažje, če bo povezano z ustreznimi pisnimi oblikami. Velja seveda tudi obratno: prepoznavanje pisnih oblik je lahko olajšano ali celo nujno povezano z njihovim izgovorom. Če je tako, potem je vrsta zaznavanja, ki sicer ni potrebna za določeno rabo in torej ni opredeljena kot *cilj*, lahko kljub temu del učenja jezika, in sicer kot *sredstvo* za doseg cilja. Treba se je torej odločiti (zavedno ali ne), katerim zmožnostim, opravičilo, dejavnostim in strategijam v razvoju posameznega učenca bomo dodelili vlogo cilja in katerim vlogo sredstva.

Poleg tega nam v učni program ni treba vključiti vseh zmožnosti, opravičilo, dejavnosti in strategij, ki so opredeljeni kot cilj, potreben za zadovoljitev učenčevih sporazumevalnih potreb. Na primer, za večino znanja, ki je zajeto v »védenju o svetu«, lahko predvidevamo, da je védenjska podlaga, ki je že del učenčeve splošne zmožnosti in je posledica predhodnih življenjskih izkušenj ali izobraževanja v maternem jeziku. Naša naloga je torej, da v J2 poiščemo ustrezno »prevedbo« za pojmovno kategorijo v J1. Treba se je odločiti, katero novo znanje bo treba usvojiti in katero lahko predpostavljamo, da je že usvojeno. Problem pa se pojavi, ko je določeno konceptualno polje v J1 drugače organizirano kot v J2, kot se pogosto zgodi, tako da je ujemanje pomenov besed le delno oziroma nenatančno. Kako odločilno je to neujemanje? Do kakšnega nesporazuma lahko pripelje? Koliko pozornosti bi morali posvetiti temu problemu v posameznih fazah učenja? Na kateri ravni bi morali zahtevati obvladanje takšnih razlik? Lahko problem preprosto odmislimo in pustimo, da se razreši sam od sebe oziroma z izkušnjami?

Podobne težave se pojavljajo v zvezi z izgovorjavo. Mnoge foneme lahko brez težav prenesemo iz J1 v J2, v nekaterih primerih pa se glasovi, uporabljeni v določenih kontekstih, znatno razlikujejo. Spet drugi fonemi v J2 morda ne obstajajo v J1. Če se jih učenci ne naučijo oziroma jih ne usvojijo, lahko to pripelje do krnitve informacij in do nesporazumov. Kako pogosto se ti fonemi pojavljajo in kako pomembni so? Koliko pozornosti jim je treba nameniti pri pouku? Toda vprašanje, pri kateri starosti oziroma na kateri stopnji učenja se učenci te foneme najbolje naučijo, dodatno zaplete dejstvo, da je pridobivanje navad najmočnejše na fonetični ravni. Ozaveščanje o fonetičnih napakah in odpravljanje avtomatiziranih vzorcev vedenja šele v fazi, ko se že zahteva dobro posnemanje izgovorjave domačih govorcev, je lahko veliko zahtevnejše (glede časa in truda), kot bi bilo v začetnih fazah učenja, še posebej pri zgodnjem učenju jezika.

Ti pomisleki pomenijo, da ustreznih ciljev za posamezne korake učenja za posameznega učenca ali razred učencev v določeni starosti ni mogoče določiti z enostavnim odčitavanjem lestvic, predlaganih za vsak parameter. Odločitve je treba sprejemati za vsak primer posebej.

6.1.3 Raznojezična in raznokulturna zmožnost

Dejstvo, da Okvir ne zagotavlja zgolj »pregleda« nad lestvičenjem sporazumevalnih zmožnosti, temveč globalne kategorije razčleni na sestavne dele in zanje ponudi ustrezno lestvičenje, je še posebej pomembno, ko govorimo o razvoju raznojezične in raznokulturne zmožnosti.

6.1.3.1 Neenakomerna in spremenljiva zmožnost

Raznojezična in raznokulturna zmožnost je ponavadi neenakomerna na več načinov.

- Učenci ponavadi usvojijo več znanja v enem jeziku kot v ostalih.
- Profil zmožnosti v enem jeziku se razlikuje od profila zmožnosti v ostalih jezikih (na primer odlična govorna zmožnost v dveh jezikih, toda dobre zmožnosti pisanja samo v enem).
- Raznokulturni profil se razlikuje od raznojezičnega profila (na primer: dobro poznavanje kulture neke skupnosti, toda slabo znanje njenega jezika ali slabo poznavanje skupnosti, katere jezik učenec dobro obvlada).

Takšno neravnotežje je povsem običajno. Če pojem raznojezičnosti in raznokulturnosti razširimo in upoštevamo situacijo vseh tistih, ki so v maternem jeziku in kulturi izpostavljeni različnim narečjem in kulturni raznolikosti, ki je sestavni del vsake kompleksne družbe, je jasno, da so neravnotežja (oziroma druge vrste ravnotežja) tudi tukaj pravilo.

To neravnotežje je povezano tudi s spremenljivo naravo raznojezične in raznokulturne zmožnosti. Tradicionalni pogled na »enojezično« sporazumevalno zmožnost v »maternem jeziku« nakazuje, da se ta hitro stabilizira, raznojezična in raznokulturna zmožnost pa sta prehodne narave, njuna struktura pa se spreminja. V posameznikovem jezikovnem in kulturnem življenjepisu prihaja do precejšnjih sprememb glede na njegovo poklicno pot, družinsko zgodovino, potovalne izkušnje, branje in hobije, te spremembe pa vplivajo na oblike neravnotežja v njegovi raznojezičnosti in prispevajo k večji kompleksnosti njegove izkušnje kulturne pluralnosti. To nikakor ne pomeni, da gre za nestabilnost, negotovost ali neuravnoteženost posameznika, ampak v večini primerov prispeva k razvoju zavedanja identitete.

6.1.3.2 Diferencirana zmožnost omogoča jezikovno preklapljanje

Zaradi tega neravnotežja je ena od lastnosti raznojezične in raznokulturne zmožnosti ta, da posameznik tako svoje splošne kot jezikovne spretnosti in znanje (gl. četrto in peto poglavje) črpa na različne načine. Na primer, *strategije*, ki jih uporablja za izvajanje *opravil*, ki vključujejo rabo jezika, se lahko razlikujejo glede na uporabljeni jezik. V primeru jezika, v katerem je posameznik slabo usvojil določeno jezikovno sestavino, lahko to pomanjkljivost v interakciji z domačim govorcem nadomesti s *savoir-être* (bivanjska zmožnost, odprtost, družabnost in dobra volja – na primer z uporabo kretenj, mimike, razdalje do sogovorca), v jeziku, ki ga bolje obvlada, pa se vede bolj zadržano. Tudi opravilo je mogoče drugače opredeliti, jezikovno sporočilo preoblikovati ali pre-razporediti glede na sredstva, ki so na voljo za izražanje posameznikovega dojemanja teh sredstev.

Druga lastnost raznojezične in raznokulturne zmožnosti je, da ni le preprost seštevek enojezičnih zmožnosti, temveč dopušča raznovrstne kombinacije in izbire. Med sporočilom lahko zamenjamo jezik, torej preidemo v dvojezično obliko govora. Takšna zmožnost omogoča izbiranje strategij za dokončanje opravil, ki tam, kjer je to ustrezno, temelji na medjezikovnih razlikah in jezikovnem preklapljanju.

6.1.3.3 Razvoj zavedanja ter proces rabe in učenja

Raznojezična in raznokulturna zmožnost spodbujata tudi razvoj jezikovnega in spoznavnega zavedanja in celo metaspoznavnih strategij, ki posamezniku kot aktivnemu članu družbe omogočajo boljše zavedanje in nadzor nad »spontanimi« načini izvajanja opravil, predvsem njihove jezikovne razsežnosti. Poleg tega izkušnja raznojezičnosti in raznokulturnosti:

- izrablja že obstoječe *sociolingvistične in pragmatične zmožnosti* in jih dodatno razvija;
- vodi k boljšemu zaznavanju tega, kaj je splošno in kaj je specifično pri jezikovni organizaciji različnih jezikov (oblika metajezikovnega, medjezikovnega ali »nadjezikovnega« zavedanja);
- sama po sebi pripomore k izpopolnitvi znanja o tem, kako se učiti, ter k izboljšanju sposobnosti za vzpostavljanje odnosov z drugimi in vstopanje v nove situacije.

Zato lahko takšna izkušnja do določene mere pospeši tudi poznejše učenje jezikov in kultur. To velja tudi, če sta raznojezična in raznokulturna zmožnost »neenakomerni« in če znanje določenega jezika ostane »delno«.

Nadalje lahko trdimo, da čeprav znanje enega tujega jezika in poznavanje njegove kulture ne vodita vedno k preraščanju etnocentrizma v odnosu do »domačega« jezika in kulture in imata lahko celo nasprotni učinek (niso redki primeri, ko učenje **enega** jezika in stik z **eno** tujo kulturo še okrepi stereotipe in predsodke, namesto da bi jih oslabil), znanje več jezikov prav takšno preseganje olajšuje in hkrati bogati tudi sposobnost učenja.

V tem kontekstu je spodbujanje spoštovanja raznolikosti jezikov in učenja več kot enega tujega jezika v šoli izjemno pomembno. Ne gre samo za izbrano jezikovno politiko v prelomnem trenutku evropske zgodovine, niti za – pa naj je to še tako pomembno – izboljšanje prihodnjih zaposlitvenih in drugih priložnosti mladih ljudi, ki obvladajo več kot dva jezika. Gre za pomoč učencem, da:

- zgradijo svojo jezikovno in kulturno identiteto tako, da jo umestijo v raznoliko izkušnjo drugosti;
- razvijejo svojo sposobnost učenja na podlagi izkušnje primerjanja več jezikov in kultur.

6.1.3.4 Delna zmožnost in raznojezična ter raznokulturna zmožnost

V tem pogledu postane smiselni tudi pojem *delne zmožnosti* v določenem jeziku: ne gre za to, da se učenec načelno ali zaradi pragmatičnosti zadovolji z razvojem omejenega oziroma segmentiranega obvladanja tujega jezika, temveč moramo to znanje, ki je v danem trenutku nepopolno, videti kot sestavni del raznojezične zmožnosti, ki to znanje bogati. Poudariti moramo, da je »delna« zmožnost, ki je del *mnogovrstne* zmožnosti, hkrati tudi funkcionalna v razmerju do posameznega omejenega cilja.

Delna zmožnost v danem jeziku lahko zadeva sprejemniške *jezikovne dejavnosti* (na primer s poudarkom na slušnem in bralnem razumevanju); zadeva tudi določeno *domeno* oz. *področje družbenega življenja* in določena *opravila* (na primer, omogoča poštnemu uslužbencu, da tujim strankam v nekem jeziku posreduje informacije o najpogostejših poštnih postopkih). Lahko pa vključuje tudi *splošne zmožnosti* (na primer nejezikovno znanje o lastnostih drugih jezikov in kultur ter njihovih skupnostih), dokler je dopolnilni razvoj ene ali druge razsežnosti teh zmožnosti funkcionalen. Z drugimi besedami, v referenčnem okviru, ki ga predlagamo tukaj, je treba pojem delne zmožnosti obravnavati v razmerju do različnih sestavin modela (gl. tretje poglavje) in različnih ciljev.

6.1.4 Različni cilji v razmerju do Okvira

Oblikovanje učnega programa za učenje jezika (brez dvoma bolj kot pri drugih vrstah učenja) zahteva izbiranje vrst in ravni ciljev. Ta predlog referenčnega okvira temu daje poseben poudarek. Vsaka od poglavitnih sestavin modela lahko predstavlja poudarek ciljev in lahko postane specifično izhodišče za uporabo Okvira.

6.1.4.1 Vrste ciljev v razmerju do Okvira

Cilji učenja/poučevanja so lahko različno zasnovani, in sicer:

a) Glede na razvoj učenčevih splošnih zmožnosti (gl. podpoglavje 5.1) zadevajo *deklarativno znanje* (*savoir*), *spretnosti in operativno znanje* (*savoir-faire*), *osebnostne lastnosti, stališča* itn. (*savoir-être*) oziroma *sposobnost učenja* ali, bolj natančno, eno ali več teh razsežnosti. V nekaterih primerih je cilj učenja tujega jezika predvsem prenos deklarativnega znanja na učenca (na primer poznavanja slovnice, književnosti ali določenih kulturnih značilnosti tuje dežele). V drugih primerih bo učenje jezika za učenca način, da razvije lastno osebnost (na primer večja samozavest, večja pripravljenost govoriti pred skupino) ali znanje o tem, kako se učiti (večja odprtost do novih stvari, zavedanje drugih, radovednost). Ti posamični cilji, ki se v katerem koli danem trenutku nanašajo na določeno področje ali vrsto zmožnosti ali na razvoj delne zmožnosti, brez dvoma na splošno prispevajo k vzpostavitvi ali krepitvi raznojezične in raznokulturne zmožnosti. Drugače povedano, prizadevanje za izpolnitev delnega cilja je lahko del splošnega učnega načrta.

b) Glede razširitve in diverzifikacije sporazumevalne jezikovne zmožnosti (gl. podpoglavje 5.2) zadevajo *jezikovno, pragmatično* ali *sociolingvistično sestavino* oziroma vse skupaj. Glavni cilj učenja tujega jezika je lahko obvladanje jezikovne sestavine jezika (poznavanje fonetičnega sistema, besedišča in skladnje) brez upoštevanja sociolingvističnih podrobnosti ali pragmatične učinkovitosti. V drugih primerih je osnovni cilj pragmatične narave in obsega razvoj zmožnosti delovanja v tujem jeziku z omejenimi jezikovnimi sredstvi in brez posebnega upoštevanja sociolingvističnih vidikov. Posamezne izbire ciljev učenja/poučevanja seveda nikoli niso tako izključujoče kot zgoraj naštet; cilj je sicer po navadi skladen napredek na različnih področjih, obstaja pa precej primerov iz preteklosti in sedanjosti, pri katerih lahko opazujemo prevladujočo osredotočenost na eno ali drugo sestavino sporazumevalne zmožnosti. Ker je sporazumevalna jezikovna zmožnost, pojmovana kot raznojezična in raznokulturna

zmožnost, celota (se pravi, da vključuje različice maternega jezika in različice enega ali več tujih jezikov), lahko prav tako trdimo, da je bil v določenem trenutku in v določenem kontekstu poglavitni cilj poučevanja tujega jezika (čeprav ni bil poudarjen) izboljšati znanje in obvladanje maternega jezika (na primer s prevajanjem, z obravnavo registrov in ustreznosti besedišča pri prevajanju v materni jezik, s preučevanjem primerjalne stilistike in semantike).

c) Glede boljšega izvajanja ene ali več jezikovnih dejavnosti (gl. podpoglavje 4.4) zadevajo *sprejemanje, tvorjenje, interakcijo in posredovanje*. Poglavitni cilj učenja tujega jezika je torej lahko izboljšanje rezultatov pri dejavnostih sprejemanja (branje ali poslušanje), posredovanja (prevajanje ali tolmačenje) ali neposredne interakcije. Tudi tukaj seveda velja, da takšna polarizacija nikoli ni popolna oziroma si zanj ne moremo prizadevati neodvisno od drugih ciljev. Kakorkoli že, pri opredeljevanju ciljev je mogoče enemu vidiku pripisati znatno večjo težo kot drugim, in če se tega dosledno držimo, vplivamo na celoten proces: na izbiro vsebin in učnih opravil, na odločanje o napredku in ukrepih za popraviljanje, izbiranje vrste besedil itd. in njihovo strukturiranje.

V nadaljevanju bomo videli, da je bil pojem *delne zmožnosti* uveden in uporabljen v razmerju do teh izbir (na primer vztrajanje pri učenju s poudarkom na dejavnostih sprejemanja ter bralnim in/ali slušnim razumevanju). Toda tukaj predlagamo razširitev te rabe:

- po eni strani s trditvijo, da je znotraj referenčnega okvira mogoče določiti tudi druge cilje, povezane z delno zmožnostjo (kot pod a ali b ali d);
- po drugi strani pa z opozarjanjem, da referenčni okvir dopušča vključevanje katerekoli od t. i. delnih zmožnosti v skupino sporazumevalnih in učnih zmožnosti.

d) Glede najbolj funkcionalnega delovanja na določenem področju družbenega življenja (gl. podpoglavje 4.1.1) zadevajo *javno, poklicno, izobraževalno ali zasebno domeno*. Cilj učenja tujega jezika je lahko biti boljši pri delu, olajšati si študij ali življenje v tuji državi. Kot pri ostalih pomembnih sestavinah predlaganega modela se takšni cilji jasno kažejo v opisu učnih načrtov, v povpraševanju in ponudbi jezikovnih storitev ter gradivih za učenje/poučevanje. Prav na tem področju je bilo tudi doslej mogoče govoriti o »specifičnih ciljih«, »specializiranih programih«, »jezikih stroke«, »pripravah na življenje v tujini«, »jezikovnem sprejemu migrantskih delavcev«. To pa ne pomeni, da poudarek, ki ga damo specifičnim potrebam neke ciljne skupine, ki mora prilagoditi svojo raznojezično in raznokulturno zmožnost določenemu družbenemu področju dejavnosti, nujno zahteva izobraževalni pristop, prilagojen svojemu cilju. Toda prav tako kot pri ostalih sestavinah oblikovanje cilja v tem smislu in s tem poudarkom ponavadi vpliva na druge vidike in korake oblikovanja učnega programa ter na samo poučevanje in učenje.

Treba je opozoriti, da se ta vrsta ciljev vključno s funkcionalno prilagoditvijo danemu področju pokriva s situacijami v dvojezičnem izobraževanju, v jezikovni kopeli (kot so pokazali poskusi v Kanadi) in pri šolanju v jeziku, ki ni jezik družine (na primer izobraževanje izključno v francoščini v nekaterih nekdanjih večjezičnih kolonijah v Afriki). S tega stališča, ki ni nezdržljivo s poglavitnimi usmeritvami te analize, situacije jezikovne kopeli ne glede na to, kakšen je njihov jezikovni rezultat, stremijo k razvoju delnih zmožnosti: tistih, povezanih z izobraževalno domeno in pridobivanjem nejezikovnih znanj. Spomnimo se, da v mnogih poskusih popolne jezikovne kopeli v zgodbem

obdobju življenja v Kanadi kljub dejstvu, da je bil učni jezik francoščina, v prvotnem predmetniku za otroke, katerih materni jezik je bila angleščina, ni bilo predmeta francoščina.

e) Glede bogatenja in diverzifikacije strategij ali glede izvajanja opravil (gl. podpoglavje 4.5 in sedmo poglavje) zadevajo delovanje, povezano z učenjem in rabo enega ali več jezikov ter z odkrivanjem oziroma izkušnjo drugih kultur.

Pri učenju jezika je pogosto najbolje v primernem trenutku pozornost usmeriti v razvoj strategij, ki bodo omogočile izvajanje različnih opravil z jezikovno razsežnostjo. V skladu s tem je cilj izboljšati strategije, ki jih je učenec tradicionalno uporabljal, jih razširiti in okrepiti zavedanje o njih, in sicer tako, da jih prilagodimo opravilom, za katera se prvotno niso uporabljale. Če upoštevamo, da posamezniku sporazumevalne ali učne strategije omogočajo izražanje lastnih zmožnosti, po možnosti pa tudi njihovo izboljševanje ali širjenje, se je gotovo vredno potruditi takšne strategije razvijati kot cilj, pa čeprav same po sebi to niso.

Opravila se po navadi osredotočajo na dano področje družbenega življenja oz. domeno in jih obravnavamo kot cilje, ki jih je treba doseči na tem področju, kar ustreza točki d zgoraj. Toda včasih je učni cilj omejen na bolj ali manj stereotipno izvajanje določenih opravil, ki lahko vsebujejo zelo omejene jezikovne prvine enega ali več tujih jezikov: pogosto se navaja primer dela telefonista, od katerega se pričakuje »raznojezično« delovanje, ki pa je omejeno na tvorjenje nekaj stalnih formul, povezanih z rutinskimi opravili. V takšnih primerih gre bolj za polsamodejno vedénje kot pa za delne zmožnosti, seveda pa ne moremo zanikati, da so dobro opredeljena opravila v takih primerih bistvo učnega cilja.

Oblikovanje ciljev v obliki opravil ima na splošno to prednost – tudi za učenca –, da praktično opredeli pričakovane rezultate in lahko v celotnem učnem procesu igra tudi vlogo kratkoročne motivacije. Naj navedemo preprost primer: če otrokom poveste, da jim bo dejavnost, ki jo bodo izvajali, omogočila, da igrajo igro »Happy Families«¹¹ v tujem jeziku (cilj je izvajanje »opravila«), je to tudi motivacija za učenje poimenovanja družinskih članov (del jezikovne razsežnosti širšega sporazumevalnega cilja). V tem smislu t. i. projektni pristop, globalne simulacije¹² in igranje vlog obsegajo cilje, ki so v osnovi kratkoročni, opredeljeni pa so v smislu opravil, ki jih je treba izvesti, pri čemer je glavni poudarek učenja še vedno na jezikovnih virih in dejavnostih, ki jih takšno opravilo (ali niz opravil) zahteva, oziroma na uporabljenih strategijah. Z drugimi besedami, čeprav postaneta raznojezična in raznokulturna zmožnost v utemeljitvi referenčnega okvira »očitni« in se razvijata z izvajanjem opravil, pa so ta opravila le navidezni cilji oziroma koraki pri uresničevanju drugih ciljev.

6.1.4.2 Komplementarnost delnih ciljev

Opredeljevanje ciljev poučevanja/učenja jezika na takšen način, tj. s stališča pomembnih sestavin splošnega referenčnega modela ali vsake od njihovih podsestavlin, seveda ni samo sebi namen. Ponazarja namreč možno raznolikost učnih ciljev in raznolikost v

¹¹ Op. prev.: britanska igra s kartami.

¹² Op. prev.: ang. global simulation – didaktična igra, kjer so učenci postavljeni v (simulirano) situacijo, v kateri se soočajo z univerzalnimi pojmi, kot so ljubezen, življenje, smrt.

poučevanju in v pripravah na poučevanje. Seveda obstaja veliko načinov poučevanja tako v šoli kot zunaj nje, ki imajo hkrati več ciljev. In enako očitno (a vredno ponovnega poudarka) je, da uresničevanje specifično zastavljenih ciljev v povezavi s koherentnostjo tukaj prikazanega modela pomeni tudi, da bo doseganje določenega cilja privedlo do drugih rezultatov, ki si jih nismo zastavili kot posebej opredeljene cilje oziroma niso bili naša poglobljena naloga.

Če na primer cilj v osnovi zadeva neko domeno in je osredotočen na zahteve določenega poklica, na primer natakarja v restavraciji, potem bo treba za doseg tega cilja razviti jezikovne dejavnosti na ravni govorne interakcije; v povezavi s sporazumevalno zmožnostjo bo pozornost usmerjena na določena pomenska polja (na primer predstavitev in opis jedi) in na določene sociolingvistične norme (načini naslavljanja gostov, prošnja za pomoč tretje osebe itn.); poudarek bo nedvomno tudi na določenih vidikih bivanjske zmožnosti (*savoir-être*; diskretnost, vljudnost, prijazen nasmeš, potrpežljivost itn.) ali na znanju, povezanem s kuhinjo in prehranjevalnimi navadami v določeni tuji kulturi. Opišemo lahko tudi druge primere, pri katerih bi kot pomembne cilje izbrali druge sestavine, toda zgornji primer bo brez dvoma zadoščal za dopolnitev tistega, kar smo povedali v zvezi s pojmom *delne zmožnosti* (glej opombe o relativnosti tistega, kar razumemo kot delno znanje jezika).

6.2 Procesi učenja jezika

6.2.1 Usvajanje ali učenje?

Izraza »usvajanje jezika« in »učenje jezika« se danes uporabljata na različne načine. Mnogi ju uporabljajo kot zamenljiva. Nekateri enega od njiju uporabljajo v širšem, drugega pa v ožjem pomenu besede. Tako lahko »usvajanje jezika« uporabljamo kot nadpomenko ali pa izraz, omejen na:

- a) interpretacije jezika nedomačega govorca v skladu s sodobnimi teorijami univerzalne slovnice (na primer vzpostavljanje parametrov). Tu gre skoraj vedno za vejo teoretične psiholingvistike, ki je za praktike malo pomembna ali sploh ni pomembna, še posebej ker je slovnica obravnavana kot nekaj, kar je zelo oddaljeno od zavednega dostopa;
- b) znanje, ki ni pridobljeno s poučevanjem, in sposobnost rabe neprvega jezika, ki sta rezultat neposredne izpostavljenosti besedilu ali neposredne udeležbe v sporazumevalnih dogodkih.

Zvezo »učenje jezika« lahko uporabljamo v širšem pomenu besede ali kot izraz, ki označuje zgolj proces oblikovanja jezikovne zmožnosti kot posledice načrtovanega procesa, predvsem s formalnim učenjem v institucionalnem okolju.

Danes ni mogoče predpisati standardizirane terminologije, še posebej, ker ne obstaja nadpomenka, ki bi obsegala tako »učenje« kot »usvajanje« v ožjem pomenu.

Uporabnike Okvira prosimo, da razmislijo in po možnosti odgovorijo na vprašanje, v katerem pomenu uporabljajo izraza, in da se izogibajo rabi izrazov na način, ki ni v skladu s trenutno specifično rabo.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Kako je mogoče zagotoviti in izkoristiti priložnosti za usvajanje jezika v pomenu, kot je opisan v točki b?*

6.2.2 Kako se učenci učijo?

6.2.2.1 Trenutno se Okvir ne more nasloniti na nobeno določeno teorijo učenja, saj ni dovolj trdnega, z raziskavami podprtega dogovora o tem, kako se učenci učijo. Nekateri teoretiki so prepričani, da človeku, ki je izpostavljen zadostnemu razumljivemu jezikovnemu vnosu, njegove sposobnosti za obdelavo informacij same po sebi zadoščajo, da jezik usvoji in ga je sposoben uporabljati tako za sprejemanje kot za tvorjenje. Prepričani so, da se procesa »usvajanja« ne da opazovati ali intuitivno zaznati ter da ga ni mogoče pospešiti z zavedno dejavnostjo, torej bodisi s poučevanjem ali učnimi metodami. Največ, kar po njihovem mnenju lahko naredi učitelj, je, da zagotovi čim bogatejše jezikovno okolje, v katerem učenje poteka tudi brez formalnega poučevanja.

6.2.2.2 Drugi verjamejo, da je poleg izpostavljenosti razumljivemu vnosu potreben in zadosten pogoj za jezikovni razvoj aktivna udeležba v sporazumevalni interakciji. Tudi oni menijo, da sta eksplicitno poučevanje ali študij jezika nebitvena. Na nasprotni strani so tisti, ki verjamejo, da bodo učenci, ki so se naučili potrebnih slovničnih pravil in besedišča, jezik sposobni razumeti in uporabljati na podlagi izkušenj in zdravorazumsko ter brez vaje. Med obema skrajnostma pa najdemo ostale učence, učitelje in njihove podporne službe, ki sledijo »prevladujočim«, bolj eklektičnim praksam. Zavedajo se, da se učenci ne naučijo nujno tistega, kar jih učijo učitelji, in da potrebujejo precejšnjo količino kontekstualiziranega in razumljivega jezikovnega vnosa, pa tudi priložnosti za interaktivno rabo jezika. Zavedajo pa se tudi, da lahko učenje, še posebej v skonstruiranih šolskih okoljih, pospešimo s kombinacijo zavednega učenja in zadostne prakse, s čimer zmanjšamo ali odstranimo zavedno pozornost, usmerjeno zgolj na fizične spretnosti govorenja in pisanja, pa tudi na oblikoslovno in skladenjsko pravilnost. S tem um osvobodimo in ga pripravimo na sporazumevalne strategije na višji spoznavni ravni. Nekateri (a teh je vse manj) verjamejo, da je ta cilj mogoče doseči z vajo in urjenjem do stopnje »pre-naučenosti«.

6.2.2.3 Učenci različnih starosti, spoznavnih tipov in z različnim predznanjem se seveda močno razlikujejo po tem, na katere od teh prvin se najbolj uspešno odzovejo, učitelji in avtorji učbenikov pa se razlikujejo po zastopanosti prvin v svojih procesih poučevanja in v učbenikih v skladu s pomembnostjo, ki jo pripisujejo tvorjenju oziroma sprejemanju, pravilnosti oziroma tekočnosti itn.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite, na katerih predpostavkah o učenju jezika temelji vaše delo in kakšne so metodične posledice.

6.3 Kaj lahko storijo uporabniki Okvira za lažje učenje jezika?

Stroka s področja poučevanja jezika oblikuje »partnerstvo za učenje«, ki ga poleg učiteljev in učencev, neposredno prisotnih na neki točki učenja, sestavljajo tudi številni specialisti. To poglavje se ukvarja z vlogami posameznih udeležencev v tem partnerstvu.

- 6.3.1** Tisti, ki se ukvarjajo z izpiti in s kvalifikacijami, bodo morali razmisliti, kateri parametri učenja so pomembni za določeno kvalifikacijo in zahtevano raven. Potem se bodo morali odločiti, katera opravila in dejavnosti vključiti, katere teme obravnavati, katere formule, idiome in leksikalne enote bodo morali njihovi kandidati prepoznati ali jih priključiti, katero sociokulturno vedenje in spretnosti bodo preverjali itn. Verjetno se jim ne bo treba ukvarjati s procesi učenja ali usvajanja jezikovnega znanja oziroma se bodo s tem ukvarjali le toliko, kot bodo njihovi lastni postopki preverjanja pozitivno ali negativno vplivali na učenje jezika.
- 6.3.2** Odgovorni se lahko pri pripravi kurikularnih smernic in pri oblikovanju učnih načrtov osredotočijo na podrobno opredelitev učnih ciljev. Pri tem lahko opredelijo samo cilje na višji ravni v obliki opravil, tem, zmožnosti itn. Ni jim treba, čeprav to morda želijo, podrobno opredeliti besedišča, slovnice in nabora funkcij/pojmov, ki bodo učencem omogočili izvajati opravila in jih obravnavati kot teme. Prav tako lahko – čeprav neobvezno – oblikujejo smernice in predloge metod poučevanja, ki naj bi se uporabljale, in faz napredovanja učencev.
- 6.3.3** Avtorji učbenikov in načrtovalci programov niso dolžni, lahko pa oblikujejo svoje cilje v smislu opravil, za katere želijo usposobiti učence, in v smislu zmožnosti ter strategij, ki naj bi jih ta opravila razvijala. Sprejeti morajo konkretne in natančne odločitve o izboru in zaporedju besedil, dejavnosti, besedišča in slovnice, ki jih bodo predstavili učencu. Od njih se pričakuje, da bodo dali podrobna navodila za razredna in/ali individualna opravila in za dejavnosti, ki jih bodo učenci izvajali v povezavi s predstavljenim gradivom. Njihovo delo ima velik vpliv na učenje/poučevanje in mora nujno temeljiti na trdnih predpostavkah (redko pojasnjenih in pogosto neraziskanih, celo nezavednih) o naravi učnega procesa.
- 6.3.4** Od učiteljev se na splošno pričakuje, da se držijo vseh uradnih smernic, da uporabljajo učbenike in gradiva (katerih analizo, vrednotenje, izbiranje in dopolnjevanje so pristojni opraviti ali ne), sestavljajo in izvajajo teste ter pripravljajo učence in študente na izpite. Ves čas morajo sprejemati odločitve o dejavnostih pri pouku, ki jih lahko v grobem pripravijo vnaprej, vendar se morajo prožno prilagajati v skladu z odzivi učencev/študentov. Od njih se pričakuje, da bodo spremljali napredek učencev/študentov in našli načine, kako prepoznati, analizirati in premostiti njihove učne težave, pa tudi razvijati

njihove individualne sposobnosti učenja. Razumeti morajo učne procese v vsej njihovi raznolikosti, čeprav je to razumevanje prej nezaveden rezultat izkušenj kot pa jasno izražen rezultat teoretskega razmisleka. Tak teoretski prispevek k partnerstvu za učenje bodo dali raziskovalci s področja izobraževanja in izobraževalci učiteljev.

6.3.5 Učenci so seveda osebe, ki jih usvajanje jezika in učni procesi najbolj zadevajo. Oni morajo razviti zmožnosti in strategije (če jih še niso) in izvajati opravila, dejavnosti in procese, potrebne za učinkovito sodelovanje v sporazumevalnih dogodkih. Vendar se le maloštevilni učenci učijo na proaktiven način, tako da prevzemajo pobudo pri načrtovanju, strukturiranju in izvajanju lastnih učnih procesov. Večina se jih uči »reaktivno«, sledijo navodilom in izvajajo dejavnosti, ki jim jih predpisujejo učitelji oziroma učbeniki. Toda ko se poučevanje konča, nadaljnje učenje *mora* biti samostojno. Samostojno učenje lahko spodbujamo, če je »učenje učenja« sestavni del učenja jezika, tako da se učenci vedno bolj zavedajo lastnega načina učenja, možnosti, ki so jim na voljo, in možnosti, ki jim najbolj ustrezajo. Celo znotraj danega institucionalnega sistema je mogoče učence postopoma usposobiti za izbiranje ciljev, gradiv in delovnih metod v luči njihovih lastnih potreb, motivacije, lastnosti in razpoložljivih virov. Upamo, da se bo Okvir skupaj z nizom specializiranih vodnikov za uporabnike izkazal za koristnega ne le za učitelje in njihove podporne službe, temveč tudi neposredno za učence in da jim bo pomagal, da se bodo bolje zavedali možnosti, ki jih imajo na voljo, in jasneje izražali lastne izbire.

6.4 Nekaj metodičnih možnosti za učenje in poučevanje modernih jezikov

Doslej se je Okvir ukvarjal z oblikovanjem izčrpnega modela rabe jezika in opisovanjem uporabnika jezika, pri čemer je bila pozornost usmerjena v pomembnost različnih sestavin modela učenja, poučevanja in ocenjevanja jezika. Pomembnost posameznih sestavin smo obravnavali s stališča vsebine in ciljev učenja jezika. Ti so na kratko povzeti v podpoglavjih 6.1 in 6.2. Vendar pa mora referenčni okvir za učenje, poučevanje in ocenjevanje jezika obravnavati tudi metodiko, saj bodo njegovi uporabniki nedvomno hoteli razmisliti o svojih metodičnih odločitvah znotraj nekega splošnega okvira in jih posredovati. Takšen okvir ponuja šesto poglavje.

Poudariti je seveda treba, da za to poglavje veljajo enaka merila kot za ostala. Pristop k metodiki učenja in poučevanja mora biti izčrpen, jasno in nazorno mora predstaviti vse možnosti ter se izogibati zagovarjanju določenih modelov oziroma dogmatizmu. Temeljno metodično načelo Sveta Evrope je, naj se za učenje, poučevanje in raziskovanje jezika uporabljajo tiste metode, ki se pri doseganju ciljev, zastavljenih glede na potrebe posameznih učencev v njihovem družbenem kontekstu, izkažejo za najučinkovitejše. Učinkovitost je odvisna od motivacije in lastnosti učencev, pa tudi od narave človeških in materialnih virov, ki so na voljo. Rezultat doslednega upoštevanja tega temeljnega načela je velika raznolikost ciljev in še večja raznolikost metod in gradiv.

Obstaja veliko načinov učenja in poučevanja modernih jezikov. Svet Evrope že dolgo spodbuja pristop, ki temelji na sporazumevalnih potrebah učencev in uporabi gradiv in metod, ki učencem omogočajo zadovoljitev teh potreb in ki so v skladu z njihovimi lastnostmi. Vendar pa je bilo v podpoglavju 2.3.2 in naprej jasno povedano, da vloga Okvira

ni spodbujati neko določeno metodiko poučevanja, temveč predstaviti različne možnosti. Izmenjava informacij o teh možnostih in izkušenj z njimi mora priti iz prakse. V tej fazi lahko samo navedemo nekatere možnosti, ki izvirajo iz obstoječih praks, in prosimo uporabnike Okvira, naj zapolnijo vrzeli z lastnim znanjem in izkušnjami. V ta namen je na voljo tudi *Vodnik za uporabnike*.

Če bodo nekateri praktiki tudi po tehtnem razmisleku prepričani, da je mogoče cilje, primerne za učence, ki jih poučujejo, najučinkoviteje doseči z metodami, ki jih ni med priporočenimi na seznamu Sveta Evrope, potem bi radi, da to povedo, da povedo nam in drugim o metodah, ki jih uporabljajo, in ciljih, ki jih poskušajo doseči. To bo morda prispevalo k širšemu razumevanju kompleksne raznolikosti področja jezikovnega izobraževanja oziroma k živahni razpravi, kar je veliko bolj dobrodošlo kot enostavno sprejemanje trenutno veljavnih načel in predpisov zgolj zato, ker so ti pač v veljavi.

6.4.1 Splošni pristopi

Kako pričakujemo, da se bodo učenci običajno naučili drugega oziroma tujega jezika (J2)? Bodo to dosegli na enega ali več naslednjih načinov?

- a) Z neposredno izpostavljenostjo avtentični rabi jezika v J2 na enega ali več naslednjih načinov:
 - z neposrednim sporazumevanjem z domačim govorcem/domačimi govorc;
 - s poslušanjem pogovorov drugih;
 - s poslušanjem radia, posnetkov itn.;
 - z gledanjem in poslušanjem televizije, video posnetkov itn.;
 - z branjem nespremenjenih, nepoenostavljenih avtentičnih pisnih besedil (časopisov, revij, zgodb, romanov, napisov in obvestil itn.);
 - z uporabo računalniških programov, cederomov itn.;
 - s sodelovanjem v računalniških konferencah *on-line* ali *off-line*;
 - s sodelovanjem pri pouku drugih predmetov, kjer se kot učni jezik uporablja J2;
- b) z neposredno izpostavljenostjo posebej izbranim (na primer poenostavljenim) govornim izjavam in pisnim besedilom v J2 (»razumljiv vnos«);
- c) z neposrednim sodelovanjem v avtentični interakciji v J2, na primer kot partner v pogovoru s sogovorcem, ki dobro obvlada J2;
- d) z neposrednim sodelovanjem v posebej načrtovanih in sestavljenih opravilih v J2 (»razumljiv iznos«);
- e) s samostojnim učenjem, z (vodenim) samostojnim študijem, s samostojno zastavljenimi cilji in z uporabo razpoložljivih učnih pripomočkov;
- f) s kombinacijo predstavitev, razlag, vaje in urjenja ter drugih dejavnosti za obravnavanje gradiv, z J1 kot jezikom za sporazumevanje in razlaganje v razredu itn.;
- g) s kombinacijo dejavnosti kot pod točko f, vendar ob izključni rabi J2 v razredu;
- h) s kombinacijo zgoraj naštetih dejavnosti; za začetek z dejavnostmi kot pod točko f in s postopnim zmanjševanjem rabe J1 in vključevanjem več opravil in avtentičnih besedil, govorjenih in pisnih, ter s širjenjem obsega samostojnega učenja;
- i) s kombinacijo navedenega s skupinskim in individualnim načrtovanjem, izvajanjem in vrednotenjem dejavnosti v razredu s podporo učitelja in s prilagajanjem interakcije, da bi zadovoljili različne potrebe učencev itn.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite, katere pristope običajno uporabljate – bodisi enega od zgoraj naštetih ali katere druge.

6.4.2 Razmisliti je treba tudi o relativnih vlogah **učiteljev, učencev** in **učnih pripomočkov**.

6.4.2.1 Kolikšen delež časa v razredu se lahko porabi (oziroma se pričakuje, da se ga bo porabilo):

- a) za učiteljeve razlage, pojasnila itn. celotnemu razredu;
- b) za vprašanja/odgovore, pri katerih sodeluje ves razred (ločena na referenčna, pojasnjevalna in testna vprašanja);
- c) za delo v dvojicah ali v skupinah;
- d) za samostojno delo?

6.4.2.2 **Učitelji** se morajo zavedati, da so njihova dejanja, ki so odsev njihovih stališč in sposobnosti, najpomembnejši del okolja, v katerem se uči/usvaja jezik. Učitelji so vzorniki, po katerih se bodo učenci morda zgledovali pri svoji rabi jezika v prihodnosti ali v praksi kot bodoči učitelji. Kakšna pomembnost se pripisuje:

- a) učiteljskim spretnostim;
- b) spretnosti vodenja razreda;
- c) sposobnosti vključevanja v akcijsko raziskovanje in sposobnosti pretehtati svoje izkušnje;
- d) slogom poučevanja;
- e) razumevanju in sposobnosti izvajanja preverjanja, ocenjevanja in vrednotenja;
- f) znanju o poučevanju sociokulturnih vsebin in sposobnosti poučevanja teh vsebin;
- g) medkulturnim stališčem in spretnostim;
- h) znanju o estetski vrednosti književnosti in sposobnosti, da učence naučijo ceniti književnost;
- i) sposobnosti, da individualizirajo pouk znotraj razreda, ki ga sestavljajo različni tipi učencev z različnimi sposobnostmi?

Kako je mogoče najbolje razviti ustrezne kvalitete in sposobnosti?

Ali naj učitelj med samostojnim delom, delom v dvojicah ali pri skupinskem delu:

- a) zgolj nadzoruje in vzdržuje red;
- b) kroži in spremlja delo;
- c) posameznikom pomaga z nasveti;
- d) prevzame vlogo nadzornika in moderatorja, sprejema pripombe učencev o njihovem učenju in se nanje odziva ter poleg spremljanja in svetovanja tudi koordinira dejavnosti učencev?

6.4.2.3 Do katere mere se od **učencev** pričakuje oziroma zahteva, da:

- a) disciplinirano in mirno sledijo vsem učiteljevim navodilom, da govorijo samo, kadar so vprašani;
- b) aktivno sodelujejo v učnem procesu skupaj z učiteljem in drugimi učenci, da bi dosegli dogovor o ciljih in metodah, pri čemer sprejemajo kompromise, učenci pa se vzajemno oz. vrstniško poučujejo (ang. peer teaching) in ocenjujejo (ang. peer assessment), da bi postopoma dosegli samostojnost pri učenju;
- c) samostojno delajo z gradivi za samostojno učenje, kar vključuje tudi samoocenjevanje;
- d) tekmujejo drug z drugim?

6.4.2.4 Kako se lahko uporabljajo in se morajo uporabljati **učni pripomočki** (avdio- in videokasete, računalniki itn.)?

- a) Se ne uporabljajo.
- b) Uporabljajo se za prikaz celotnemu razredu, ponavljanje itn.
- c) Uporabljajo se v jezikovnem/video-/računalniškem laboratoriju.
- d) Uporabljajo se za samoučenje.
- e) Uporabljajo se kot osnova za delo v skupinah (razprava, pogajanje, sodelovalne in tekmovalne igre itn.).
- f) Uporabljajo se v mednarodnem računalniškem omrežju šol, razredov in posameznih učencev.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- Katere so relativne vloge in odgovornosti učitelja in učenca pri organizaciji, vodenju, izvajanju in vrednotenju procesa učenja jezika?
- Kako se uporabljajo učni pripomočki?

6.4.3 Kakšno vlogo bi pri učenju in poučevanju jezika morala imeti **besedila**?

6.4.3.1 Učenci naj bi se iz govornjenih in pisnih besedil učili oz. bi se morali učiti (gl. podpoglavje 4.6):

- a) tako, da bi bili samo izpostavljeni besedilu;
- b) tako, da bi bili izpostavljeni besedilu, a bi se razumevanje novega gradiva zagotavljalo s sklepanjem iz sobesedila, vizualnega podpornega gradiva itn.;
- c) tako, da bi bili izpostavljeni besedilu, razumevanje pa bi se spremljalo in preverjalo z vprašanji in odgovori v J2, vprašanji izbirnega tipa, s povezovanjem besedila s slikami itn.;
- d) kot pod c), toda z enim ali več od naštetega:
 - s testi za preverjanje razumevanja v J1;
 - z razlagami v J1;
 - z razlagami (vključno z vsemi potrebnimi *ad hoc* prevodi) v J2;
 - z učenčevim/študentovim sistematičnim prevajanjem besedila v J1;
 - s (skupinskimi) dejavnostmi pred poslušanjem oziroma pred branjem itn.

6.4.3.2 Učencem predstavljena pisna oziroma govorjena besedila naj bodo:

- a) »avtentična«, tj. taka, ki so nastala zaradi sporazumevanja, brez namere poučevati jezik, na primer:
 - neobdelana avtentična besedila, s katerimi se bo učenec srečal v neposrednem stiku z jezikom (dnevni tisk, revije, RTV itn.);
 - avtentična besedila, izbrana, stopnjevana po težavnosti in/ali urejena tako, da so v skladu z učenčevimi izkušnjami, interesi in lastnostmi;
- b) posebej sestavljena za uporabo pri poučevanju jezika, na primer:
 - besedila, sestavljena tako, da so podobna avtentičnim besedilom kot v drugi alineji pri a) (na primer gradiva za slušno razumevanje, ki jih posnamejo igralci);
 - besedila, sestavljena tako, da ponujajo kontekstualizirane primere poučevane jezikovne vsebine (na primer v posamezni enoti učbenika);
 - izolirani stavki za vaje (fonetičnih, slovničnih in drugih vsebin);
 - navodila v učbenikih, razlage itn., navodila v testih in izpitih, učiteljev govor v razredu (navodila, razlage, vodenje razreda itn.).

Vse zgoraj naštetu lahko obravnavamo kot posebne vrste besedil. Ali so besedila »učencem prijazna«? Koliko premisleka se namenja njihovi vsebini, oblikovanju in predstavitvi, da bi bila prijazna učencem?

6.4.3.3 V kolikšni meri bi morali učenci ne samo *razumeti*, ampak tudi *tvoriti* besedila?

Besedila so lahko:

- a) govorjena:
 - brana pisna besedila;
 - ustni odgovori na vprašanja;
 - ponovitve naučenih besedil (igre, pesmi itn.);
 - vaje v dvojicah ali v skupini;
 - prispevek k formalni ali neformalni razpravi;
 - prosti pogovor (v razredu ali med učenci);
 - predstavitev.
- b) pisna:
 - nareki;
 - pisne vaje;
 - eseji;
 - prevodi;
 - pisna poročila;
 - projektno delo;
 - dopisovanje;
 - ustvarjanje povezav med učenci v razredu z uporabo faksa oz. e-pošte.

6.4.3.4 V kolikšni meri se v sprejemniškem, tvorbnem in interaktivnem načinu od učencev pričakuje, da razlikujejo vrste besedil in da razvijajo različne sloge poslušanja, branja, govorjenja in pisanja, pri čemer delujejo kot posamezniki, pa tudi kot člani skupin (na primer izmenjujejo ideje in mnenja v procesu razumevanja in ubesedovanja)?

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite, kakšno vlogo imajo besedila (govorjena in pisna) v programu učenja/poučevanja in pri dejavnostih, na primer:

- *po katerih načelih izbirate, prilagajate ali sestavljate, razvrščate in predstavljate besedila?*
- *ali so besedila stopnjevana po težavnosti?*
- *ali se od učencev a) pričakuje ali se jim b) pomaga, da razlikujejo vrste besedil, da razvijajo različne sloge poslušanja in branja glede na vrsto besedila, da med poslušanjem ali med branjem iščejo podrobnosti, bistvo ali specifične informacije itn.?*

6.4.4 V kolikšni meri naj bi se učenci učili iz *opravil in dejavnosti* oz. bi se morali učiti iz njih (gl. podpoglavji 4.3 in 4.4):

- a) s sodelovanjem v spontanah dejavnostih;
- b) s sodelovanjem v opravilih in dejavnostih, načrtovanih glede na vrsto, cilj, vnos, rezultate, vlogo in dejavnosti udeležencev itn.;
- c) s sodelovanjem ne samo pri opravilih, ampak tudi pri njihovem načrtovanju, kasnejši analizi in vrednotenju;
- d) kot pod c), vendar tudi z jasno in naraščajočo zavestjo o ciljih, naravi in strukturi opravil ter zahtevah v zvezi z udeležencevimi vlogami itn.?

6.4.5 Ali moramo učenčeve sposobnosti rabe *sporazumevalnih strategij* (gl. del 4.4):

- a) jemati kot samoumevne, prenosljive iz učenčevega prvega jezika (J1) in ta prenos spodbujati;
- b) razvijati z ustvarjanjem situacij in oblikovanjem opravil (na primer z igranjem vlog in simulacijami), ki zahtevajo načrtovanje, izvedbo, vrednotenje in strategije popravljanja;
- c) kot pod b), vendar z uporabo tehnik za krepitev zavedanja (na primer snemanje in analiza iger vlog in simulacij);
- d) kot pod b), toda s spodbujanjem učencev oziroma zahtevo, naj se osredotočijo in po potrebi sledijo eksplicitnim strateškim postopkom.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite, kakšno vlogo imajo dejavnosti, opravila in strategije v vašem programu učenja/poučevanja.

6.4.6 Splošne zmožnosti (gl. 5.1) lahko razvijamo na različne načine.

6.4.6.1 S stališča védenja o svetu učenje novega jezika ne pomeni, da začnemo na začetku. Velik del ali večino potrebnih znanj o svetu imamo lahko za samoumevno. Vendar pa ne gre samo za učenje novih poimenovanj za stare ideje, čeprav je presenetljivo, za kako

zelo ustreznega in primerne se izkazuje okvir splošnih in specifičnih pojmov, predlagan na ravni sporazumevalnega praga za dvajset evropskih jezikov, celo iz različnih jezikovnih skupin. Treba se je odločiti, kakšni so na primer odgovori na naslednje vprašanje: Ali jezik, ki ga bomo poučevali oziroma preverjali, vključuje znanja o svetu, ki presegajo učenčevo zrelost oziroma njegove izkušnje kot odrasle osebe? Če je tako, potem to znanje ne more biti samoumevno. Problemu se ne smemo izogibati; v primeru rabe nematerne jezika kot učnega jezika v šolah in na univerzah (pa tudi v okviru izobraževanja v maternem jeziku) sta tako vsebina kot uporabljeni jezik nova. V preteklosti so mnogi jezikovni učbeniki, kot na primer *Orbis pictus* slavnega češkega pedagoga Komeniusa iz 17. stoletja, poskušali učenje jezika načrtovati tako, da bi mladim dali jasno strukturirano sliko sveta.

6.4.6.2 Kar zadeva sociokulturno védenje in medkulturne spretnosti, je stališče nekoliko drugačno. Po eni strani se zdi, da evropske narode družijo skupna kultura. Po drugi strani pa se med sabo znatno razlikujejo, ne samo posamezni narodi med seboj, pač pa tudi regije, razredi in narodnostne skupnosti, spoli itn. Treba je skrbno razmisliti, kako bomo predstavili ciljno kulturo in na katero družbeno skupino oziroma skupine se bomo osredotočili. Je kaj prostora za slikovite, v glavnem arhaične, folkloristične stereotipe, kakršne najdemo v otroških slikanicah (nizozemske cokle in mlini na veter, angleške hišice, krite s slamo, in z vrtnicami, ki obraščajo vrata)? Takšne podrobnosti spodbujajo domišljijo in so lahko močna motivacija, zlasti za mlajše otroke. Pogosto na neki način odražajo samopodobo države, ki se ohranja in predstavlja s prazniki. Če je tako, lahko takšne podrobnosti prikažemo v tej luči. V vsakdanjem življenju večine prebivalstva pa so prisotni le v majhni meri. Tukaj je treba poiskati ravnotežje v smislu doseganja globalnega izobraževalnega cilja razvijanja učenčeve raznokulturne zmožnosti.

6.4.6.3 V okvir jezikovnega pouka torej lahko splošne, za jezik nespecifične zmožnosti umestimo:

- a) ob predpostavki, da že obstajajo ali da se bodo razvile drugje (na primer pri drugih učnih predmetih, ki se izvajajo v J1) in v zadostni meri, da se jih pri poučevanju J2 jemlje za samoumevne;
- b) z obravnavo *ad hoc*, če in ko se pojavi določen problem;
- c) z izbiro ali pripravo besedil, ki odlikujejo nova področja in posamezne dele znanja;
- d) s posebnimi tečaji ali učbeniki, ki obravnavajo posamezna področja (*Landeskunde*, *Civilization* itn.)¹³ v J1 in J2;
- e) z medkulturno sestavino, zastavljeno tako, da krepi zavedanje relevantnih izkušenjskih, spoznavnih in sociokulturnih ozadij učencev in domačih govorcev;
- f) z igranjem vlog in simulacijami;
- g) s poučevanjem predmetov v J2 kot učnem jeziku;
- h) v neposrednem stiku z domačimi govorniki in avtentičnimi besedili.

13 Op. prev.: v slovenščini sociokulturno védenje.

6.4.6.4 Kar zadeva *bivanjsko zmožnost*, lahko učenčeve osebne lastnosti, motivacijo, stališča, prepričanja itn. (gl. podpoglavje 5.1.3):

- a) pustimo ob strani kot nekaj, kar je učenčeva osebna stvar;
- b) upoštevamo pri načrtovanju in spremljanju procesa učenja;
- c) vgradimo v učni program kot enega od ciljev.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Katero od naštetih (in drugih) sredstev uporabljate za razvijanje splošnih zmožnosti?*
- *Katere razlike se pojavljajo, če se a) o praktičnih spretnostih govori kot o temah, b) če se te spretnosti vadijo, c) če se te spretnosti pokažejo v dejanjih, ki jih spremlja raba jezika, ali d) če se poučujejo z rabo ciljnega jezika kot učnega jezika?*

6.4.6.5 Kar zadeva zmožnosti za učenje, se od učencev lahko pričakuje/zahteva, da razvijejo svoje *učne spretnosti* in *hevristične spretnosti* in da prevzamejo odgovornost za *lastno učenje* (gl. podpoglavje 5.1.4):

- a) kot rezultat učenja in poučevanja jezika, brez posebnega načrtovanja ali truda;
- b) s postopnim prenosom odgovornosti za učenje z učitelja na učence/štoludente in s spodbujanjem, naj razmišljajo o učenju in delijo svoje izkušnje z drugimi učenci/štoludenti;
- c) s sistematičnim izboljševanjem učenčevega zavedanja procesov učenja/poučevanja, v katerih sodelujejo;
- č) z vključevanjem učencev v eksperimentiranje z različnimi metodičnimi možnostmi;
- d) s spodbujanjem učencev, naj odkrijejo svoj lastni spoznavni slog in razvijejo temu primerne učne strategije.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite, kako učence/štoludente spodbujate, da bi postali odgovorni in samostojni učenci in uporabniki jezika.

6.4.7 Osrednji in neizogibni vidik učenja jezika je razvijanje učenčevih **jezikovnih zmožnosti**. Kako ga bomo čim bolj spodbudili z učenjem besedišča, slovnice, izgovorjave in pravopisa?

6.4.7.1 Na katerega od navedenih načinov naj učenec razvija svoje **besedišče**?

- a) Z izpostavljenostjo besedam in stalnim besednim zvezam, ki se uporabljajo v avtentičnih govorjenih in pisnih besedilih.
- b) S priklicem že naučenega ali z uporabo slovarja itn., z iskanjem posameznih besed za specifična opravila in dejavnosti.
- c) S kontekstualizacijo, na primer v učbeniških besedilih, in z naknadno uporabo v vajah in drugih dejavnostih.

- d) S ponazarjanjem besed z vizualno podporo (s slikami, kretnjami, mimiko, pojasnjevalnimi dejanji, realijami itn.).
- e) S pomnjenjem seznamov besed itn. s prevodnimi ustreznici.
- f) Z raziskovanjem semantičnih polj in sestavljanjem miselnih vzorcev itn.
- g) Z učenjem uporabe enojezičnih, dvojezičnih slovarjev, tezavrov in drugega referenčnega gradiva.
- h) Z razlaganjem in učenjem rabe leksikalnih struktur (na primer besedotvorje, besedne zveze, frazni glagoli, idiomi itn.).
- i) Z bolj ali manj sistematičnim študijem različne distribucije semantičnih lastnosti v J1 in J2 (kontrastivna semantika).

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite, na katere načine učencem predstavljate posamezne dele besedišča (oblike in pomene) in kako se jih učenci učijo.

6.4.7.2 Glavni parametri usvajanja jezika in vrednotenja učenčevega znanja ter načrtovanja poučevanja in učenja jezika so *obseg, razpon in nadzor besedišča*.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Kolikšno obseg besedišča (tj. število besed in stalnih izrazov) bo učenec potreboval/imel/uporabljal?*
- *Kolikšen razpon besedišča (tj. področja družbenega življenja, teme itn.) bo učenec potreboval/imel/uporabljal?*
- *Kolikšen nadzor nad besediščem bo učenec potreboval/imel/uporabljal?*
- *Kakšna razlika obstaja, če sploh, med učenjem z namenom prepoznavanja in razumevanja ter učenjem z namenom pomnjenja in tvorbe rabe?*
- *Kako se uporabljajo tehnike inferiranja? Kako se spodbuja njihov razvoj?*

6.4.7.3 Izbor besedišča

Sestavljalci testnih in učbeniških gradiv morajo izbrati besedišče, ki ga bodo vključili v svoja gradiva. Sestavljalci učnih načrtov in programov tega niso dolžni storiti, lahko pa zaradi preglednosti in koherentnosti izobraževanja predlagajo smernice. Obstaja kar nekaj možnosti:

- a) izbrati ključne besede in fraze po tematskih področjih, ki so potrebna za uspešno izvedbo sporazumevalnih opravil, relevantnih za učenčeve potrebe, b) izbrati besede in fraze, ki izražajo kulturne razlike in/ali značilne vrednote ter prepričanja določene družbene skupine/skupin, katere/katerih jezik se uči;
- ob upoštevanju leksikalnih statističnih načel izbrati najpogostejše rabljene besede na splošno oz. najpogostejše rabljene besede s posameznih tematskih področij;
- izbrati (avtentična) govorjena in pisna besedila in poučevati/naučiti se vse besede, ki jih vsebujejo;

- razvijanja besedišča ne načrtovati vnaprej, temveč omogočiti organski razvoj v skladu z učenčevimi potrebami pri izvajanju določenih sporazumevalnih opravil.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite, po katerem načelu/načelih se izbira besedišče?

6.4.7.4 Za sporazumevalno zmožnost je seveda najpomembnejša **slovnična zmožnost**, tj. sposobnost organiziranja stavkov tako, da izražajo pomen. Večina tistih (čeprav ne vsi), ki se ukvarjajo z načrtovanjem, poučevanjem in preverjanjem znanja, veliko pozornosti posveča prav vodenju procesa učenja, da bi jo izboljšali. To po navadi pomeni izbiranje, razvrščanje in postopno predstavitev ter vadenje novega gradiva, začenši s kratkimi enostavnimi povedmi, v katerih so posamezni stavčni členi zastopani s po eno besedo (na primer *Jane is happy.* – *Jane je srečna.*), pa vse do večstavčnih povedi; njihovo število, dolžina in struktura so seveda neomejeni. To ne izključuje zgodnjega uvajanja analitično kompleksnega gradiva v obliki formul (t. i. besediščnih enot) ali v obliki stalnih fraz, v katere se vstavlja posamezne besede (*please may I have a .../bi lahko, prosim, dobil/a ...*), ali v obliki celostno naučenih besed v besedilih, npr. pesmih (*In Dublin's fair city, where the girls are so pretty, I first set my eyes on sweet Molly Malone, as she wheeled her wheelbarrow through streets broad and narrow, crying 'Cockles and Mussels alive alive – oh ...' / Na sejmu v mestu Dublinu, kjer so vsa dekleta tako lepa, sem prvič videl ljubko Molly Malone, ko je potiskala svoj voziček po širokih in ozkih ulicah in vzklikala: »Polži in školjke živi živi – o ...«).*

6.4.7.5 Inherentna kompleksnost ni edino načelo zaporednosti, ki ga je treba upoštevati.

1. Upoštevati je treba sporazumevalno vrednost slovničnih kategorij, tj. njihovo vlogo prevedkov splošnih pojmov. Na primer, ali naj učenci sledijo takšnemu procesu napredovanja, ki jim tudi po dveh letih učenja ne bo omogočil pripovedovati o preteklih dogodkih?
2. Kontrastivni dejavniki so izjemnega pomena za ocenjevanje težavnosti učnega gradiva in njegove učinkovitosti. Na primer, besedni red v podrednih stavkih v nemščini povzroča več težav učencem z angleškega in francoskega govornega področja kot tistim z nizozemskega. Vendar pa so govorci sorodnih jezikov, na primer nizozemščine/nemščine, češčine/slovaščine morda bolj nagnjeni k mehaničnemu dobeseednemu prevajanju.
3. Avtentične diskurze in pisna besedila je mogoče do neke mere stopnjevati po slovnični težavnosti. Kljub temu se bo učenec v njih verjetno srečal z novimi strukturami in kategorijami, ki jih bodo spretnejši učenci morda uporabljali prej kot druge, ki veljajo za enostavnejše.
4. Pri načrtovanju razvoja J2 bi bilo morda dobro upoštevati tudi zaporedne faze »narrative« usvajanja J1 pri otrocih.

Okvir ne more nadomestiti referenčnih slovnice ali ponuditi strogega vrstnega reda (čeprav vrstni red obravnave gradiv lahko vključuje tudi izbiranje in s tem vrstni red v globalnem smislu), ampak praktikom daje okvir za sprejemanje odločitev.

6.4.7.6 S stavkom se, splošno gledano, ukvarja opisna slovnica. Vendar pa lahko nekatere medstavčne odnose (na primer anaforo, rabo zaimkov, proverbov in rabo stavčnih prislovov) obravnavamo kot del jezikovne, ne pa pragmatične zmožnosti (na primer *We didn't expect John to fail. However, he did.* – *Nismo pričakovali, da bo Johnu spodletelo. Vendar mu je.*).

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- Na kateri osnovi so izbrani in razvrščeni slovnične prvine, kategorije, strukture, procesi in odnosi?
- Kako se učencem predstavlja njihov pomen?
- Kakšna je vloga kontrastivne slovnice pri poučevanju in učenju jezika?
- Kakšna je relativna pomembnost razpona, tekočnosti in pravilnosti v slovnični zgradbi stavkov?
- Do katere mere je treba učence ozaveštevati o vprašanih slovnice a) maternega jezika, b) ciljnega jezika, c) njunih kontrastivnih odnosov?

6.4.7.7 Od učencev se lahko pričakuje/zahteva, da razvijejo svojo **slovnično zmožnost**:

- a) s sklepanjem – z izpostavljenostjo novemu slovničnemu gradivu v avtentičnih besedilih;
- b) s sklepanjem – z vključevanjem novih slovničnih prvin, kategorij, razredov, struktur, pravil itn. v besedila, ki so sestavljena posebej za to, da pokažejo njihovo obliko, funkcijo in pomen;
- c) kot pod b), toda z dodano razlago in vajami za urjenje oblik;
- d) s predstavitvijo paradigem, preglednic oblik itn., z dodano razlago ob uporabi ustreznega metajezika v J2 ali J1 in z urjenjem oblik;
- e) s priklicem že naučenega in po potrebi s preoblikovanjem učenčevih hipotez itn.

6.4.7.8 Če uporabljamo **vaje za urjenje oblik**, si lahko pomagamo z enim ali vsemi naštetimi tipi:

- a) vstavljanje;
- b) tvorjenje stavkov po danem vzorcu;
- c) naloge izbirnega tipa;
- d) nadomeščanje kategorij (na primer ednina/množina, sedanjik/preteklik, tvornik/trp-nik itn.);
- e) združevanje stavkov (na primer z relativizacijo, nominalizacijo itn.);
- f) prevajanje vzorčnih stavkov iz J1 v J2;
- g) vprašanja in odgovori, ki vključujejo rabo določenih struktur;
- h) vaje za tekočnost s poudarkom na slovnici.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Kako je slovnična struktura a) analizirana, razvrščena in predstavljena učencem in b) kako jo učenci obvladajo?*
- *Kako in po katerih načelih se leksikalni, slovnični in pragmatični pomen v J2 predstavlja učencem oziroma se izvablja iz njih? Na primer:*
 - *s prevajanjem iz/v J1;*
 - *z definiranjem in razlaganjem v J2 itn.;*
 - *s sklepanjem iz konteksta.*

6.4.7.9 Izgovorjava

Kako bodo učenci razvili sposobnost **izgovorjave** v jeziku?

- a) Z izpostavljenostjo avtentičnim govornim izjavam.
- b) S skupinskim posnemanjem:
 - i) učitelja;
 - ii) zvočnih posnetkov z domačimi govorniki;
 - iii) videoposnetkov z domačimi govorniki.
- c) Z individualnim delom v jezikovnem laboratoriju.
- d) Z glasnim branjem fonetično zahtevnejših besedil.
- e) Z vadenjem sluha in fonetičnim urjenjem.
- f) Kot pod d) in e), toda z uporabo fonetično zapisanih besedil.
- g) Z eksplicitno fonetično vajo (gl. podpoglavje 5.2.1.4).
- h) Z učenjem pravil pravorečja (tj. kako se izgovarjajo zapisane oblike).
- i) S katerokoli kombinacijo zgoraj naštetega.

6.4.7.10 Pravopis

Kako bodo učenci razvili sposobnost pisanja v tujem jeziku?

- a) S prenosom iz J1.
- b) Z izpostavljenostjo avtentičnim pisnim besedilom:
 - i) natisnjenim;
 - ii) tipkanim;
 - iii) rokopisnim.
- c) S pomnjenjem abecede in znakom pripisanih fonetičnih vrednosti (na primer latinična, cirilična ali grška pisava, kadar J1 uporablja drugo pisavo), skupaj z diakritičnimi znamenji in ločili.
- d) Z vadenjem pisane pisave (vključno s cirilično ali »gotsko« pisavo itn.), s posebnim poudarkom na posebnih konvencijah nacionalne pisave.
- e) S pomnjenjem besednih oblik (individualno ali s pravili črkovanja) in pravil za postavljanje ločil.
- f) Z narekom.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite, kako učencem predstavljate pravilen izgovor in zapis besed, stavkov itn. ter kako to obvladajo.

6.4.8 Ali naj bi bil razvoj učenčeve **sociolingvistične zmožnosti** (gl. podpoglavje 5.2.2) prenosljiv iz njegovih izkušenj z življenjem v družbi ali ga je treba spodbujati:

- a) z izpostavljanjem avtentičnemu jeziku, rabljenemu na ustrezen način v njegovem družbenem okolju;
- b) z izbiranjem ali sestavljanjem besedil, ki na primerih kažejo sociolingvistična nasprotja med (učenčevo) izvorno in ciljno družbo;
- c) z usmerjanjem pozornosti na sociolingvistična nasprotja, ko se pojavijo, z njihovim razlaganjem in z razpravo o njih;
- d) s čakanjem na napake, njihovim poudarjanjem, analizo in razlago ter primeri pravilne rabe;
- e) kot del eksplicitnega poučevanja sociokulturne sestavine pri študiju modernega jezika?

6.4.9 Ali naj bi bil razvoj učenčevih **pragmatičnih zmožnosti** (gl. podpoglavje 5.2.3):

- a) prenosljiv iz izobraževalnih in splošnih izkušenj v maternem jeziku (J1) ali ga je treba spodbujati:
- b) s postopnim povečevanjem zahtevnosti strukture diskurza in razpona funkcij besedil, ponujenih učencem;
- c) z zahtevo, da učenec tudi sam tvori bolj in bolj kompleksna besedila s prevajanjem takih besedil iz J1 v J2;
- d) s predpisovanjem opravil, ki zahtevajo širši razpon funkcij, in s ponavljanjem vzorcev besedne izmenjave;
- e) z ozaveščanjem (z analizo, razlago, s terminologijo itn.), poleg praktičnih dejavnosti;
- f) z eksplicitnim poučevanjem in vadenjem funkcij, vzorcev besedne izmenjave in strukture diskurza?

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Do katere mere lahko sociolingvistične in pragmatične zmožnosti predvidimo oziroma pustimo, da se samostojno razvijajo?*
- *Katere metode in tehnike bi bilo treba uporabiti za spodbujanje njihovega razvoja, če je to potrebno oziroma priporočljivo?*

6.5 Sistemske in nesistemske napake

Sistemske napake (ang. errors) nastanejo zaradi »vmesnega jezika«, tj. poenostavljene ali popačene ciljne zmožnosti. Ko učenec naredi sistemsko napako, je njegova jezikovna raba povsem v skladu z njegovo zmožnostjo, v okviru katere so se razvile lastnosti, ki se

razlikujejo od norme v J2. **Nesistemske napake** (ang. mistakes) pa nastanejo, ko uporabnik/učenec (pa tudi domači govorec) svojih zmožnosti ne udejanji ustrezno.

6.5.1 O učenčevih sistemskih napakah lahko razmišljamo na različne načine. Na primer:

- a) Sistemske in nesistemske napake so dokaz, da snov ni naučena.
- b) Sistemske in nesistemske napake so dokaz neučinkovitega poučevanja.
- c) Sistemske in nesistemske napake so dokaz učenčeve želje po sporazumevanju ne glede na tveganje.
- d) Sistemske napake so neizogibni, prehodni rezultat učenčevega razvijajočega se vmesnega jezika.
- e) Nesistemske napake so neizogibne v vsaki rabi jezika, tudi pri domačih govorcih.

6.5.2 Ukrepi, ki jih izvajamo v zvezi z učenčevimi sistemskimi in nesistemskimi napakami, so lahko naslednji:

- a) učitelj naj takoj popravi vse sistemske in nesistemske napake;
- b) treba je sistematično spodbujati učence, da popravljajo drug drugega, da se napake odpravijo;
- c) vse sistemske napake je treba zabeležiti in popraviti takrat, kadar to ne ovira sporazumevanja (na primer tako, da ločimo razvijanje pravilnosti od razvijanja tekočnosti);
- d) sistemskih napak ne smemo zgolj popravljati, ampak jih moramo ob pravi priložnosti tudi analizirati in razložiti;
- e) nesistemske napake, ki so zgolj spodrseljaji, je treba prezreti, sistemske napake pa je treba odpraviti;
- f) sistemske napake je treba popravljati le, kadar ovirajo sporazumevanje;
- g) sistemske napake je treba sprejeti kot »prehodni vmesni jezik« in jih prezreti.

6.5.3 Kako zaznati in analizirati učenčeve sistemske in nesistemske napake

- a) pri načrtovanju učenja in poučevanja v skupini ali pri posamezniku;
- b) pri načrtovanju učnega programa in oblikovanju gradiva;
- c) pri vrednotenju in ocenjevanju učenja in poučevanja? Npr.:

Ali učence ocenjujemo v glavnem glede na njihove sistemske in nesistemske napake pri izvajanju zadanih opravil? Če ne, katera druga merila jezikovne uspešnosti se uporabljajo? Ali se sistemske in nesistemske napake ločujejo po pomembnosti, in če da, po katerih merilih? Kakšno relativno pomembnost pripisujemo sistemskim in nesistemskim napakam pri:

- izgovorjavi in črkovanju;
- besedišču;
- oblikoslovju;
- skladnji in
- sociokulturnih vsebinah?

Če želite, razmislite in po potrebi zapišite svoje stališče o učenčevih sistemskih in nesistemskih napakah, kako se nanje odzivate in ali enaka merila veljajo za

- *fonetične sistemske in nesistemske napake;*
- *pravopisne sistemske in nesistemske napake;*
- *sistemske in nesistemske napake v besedišču;*
- *oblikoslovne sistemske in nesistemske napake;*
- *skladenjske sistemske in nesistemske napake;*
- *sociolingvistične in sociokulturne sistemske in nesistemske napake;*
- *pragmatične sistemske in nesistemske napake.*

Opravila in njihova vloga pri poučevanju jezikov

7.1 Opis opravil

Opravila so del vsakdanjega življenja v zasebni, javni, izobraževalni in poklicni domeni. Izvedba opravil vključuje strateško aktivacijo specifičnih zmožnosti, da bi izvedli niz smiselnih ukrepov z jasno opredeljenim ciljem in specifičnim rezultatom (gl. podpoglavje 4.1). Opravila so po svoji naravi izjemno raznovrstna in lahko vključujejo jezikovne dejavnosti v manjšem ali večjem obsegu, na primer ustvarjalne dejavnosti (slikanje, pisanje zgodb), dejavnosti, ki temeljijo na spretnostih (popravljanje ali sestavljanje nečesa), reševanje problemov (sestavljanka, križanka), rutinske transakcije, igranje vlog v igri, sodelovanje v razpravi, predstavitvi, načrtovanje poteka akcije, branje in odgovarjanje na (e-pošno) sporočilo itn. Opravilo je lahko razmeroma preprosto ali izredno kompleksno (na primer preučevanje več povezanih grafičnih prikazov in navodil in sestavljanje neznane in zapletene naprave). Določeno opravilo lahko vključuje večje ali manjše število korakov oziroma podopravil, zaradi česar je včasih težko natančno določiti meje posameznega opravila.

Sporazumevanje je sestavni del opravil, pri katerih udeleženci sodelujejo v interakciji, tvorjenju, sprejemanju ali posredovanju oziroma v kombinaciji dveh ali več od njih, na primer: pogovor z javnim uslužbencem in izpolnjevanje obrazca; branje poročila in razprava o njem s kolegi, da bi se odločili, kako ukrepati naprej; spremljanje pisnih navodil med sestavljanjem nečesa, če pa je prisoten opazovalec/pomočnik, prošnja za pomoč oziroma opis/komentar postopka; pripravljanje (v pisni obliki) in izvedba javnega predavanja, neformalno tolmačenje za obiskovalca itn.

Podobne vrste opravil so osrednji del mnogih učnih načrtov, učbenikov, učenja v razredu in testov, je pa njihova oblika pogosto prilagojena učenju oziroma ocenjevanju. Ta opravila, ki so »pomembna za življenje«, »ciljna« ali »poskusna«, so izbrana na podlagi učenčevih potreb zunaj razreda, bodisi v zasebni ali javni domeni ali v povezavi z bolj specifičnimi poklicnimi ali izobraževalnimi potrebami.

Druga opravila ali dejavnosti v razredu, ki so bolj specifično »pedagoško« naravnani, temeljijo na družbeni, interaktivni naravi in neposrednosti situacije v razredu; v njej učenci sodelujejo prostovoljno in pri tem na stran potisnejo »nezaupanje/dvom« ter za izvajanje opravil, osredotočenih na vsebino/pomen, raje uporabijo ciljni jezik kot pa lažji in naravnejši materni jezik. Ta pedagoška opravila so samo posredno povezana z opravili iz resničnega življenja in z učenčevimi potrebami, njihov cilj pa je razvijati sporazumevalno zmožnost na temelju tistega, kar mislimo oziroma vemo o procesih učenja na splošno in še posebej o usvajanju jezika. Cilj sporazumevalnih pedagoških opravil (za razliko od vaj, ki se osredotočajo na vadenje oblik zunaj konteksta) je učenje

aktivno vključiti v smiselno sporazumevanje; ta pedagoška opravila so relevantna (za trenutni formalni kontekst učenja), zahtevna, a izvedljiva (z ustreznim prilagajanjem) in imajo prepoznavne rezultate (pa tudi druge rezultate, ki niso takoj vidni). Takšna opravila lahko vključujejo »metasporazumevalna« (pod)opravila, tj. sporazumevanje o izvajanju in rabi jezika za izvajanje opravila. To pomeni, da učenec prispeva k izboru, upravljanju in vrednotenju opravil, kar v kontekstu učenja jezika pogosto postane sestavni del samih opravil.

Opravila v razredu, ne glede na to, ali odražajo rabo iz »resničnega življenja« ali pa so po svoji naravi predvsem »pedagoška«, so sporazumevalna toliko, kolikor od učencev zahtevajo, da razumejo in izrazijo pomen ter da se o njem pogajajo, da bi dosegli nek sporazumevalni cilj. Pri sporazumevalnem opravilu je poudarek na uspešnem dokončanju opravila, zato je v središču pomen, s katerim učenci uresničujejo svoje sporazumevalne namere. Vendar pa pri opravilih, ki so namenjena učenju in poučevanju jezika, njihova izvedba vključuje pomen in način, kako se pomeni razumejo, izražajo in kako se o njih pogaja. Vzpostaviti je treba spremenljivo ravnotežje med delom na pomenu in obliki, tekočnosti in pravilnosti ter pri izbiranju in zaporedju opravil, tako da je v središču pozornosti izvajanje opravil in napredek pri učenju jezika.

7.2 Izvajanje opravil

Pri izvajanju opravil v pedagoškem kontekstu moramo upoštevati tako učenčeve zmožnosti kot okoliščine in omejitve, ki so značilne za posamezno opravilo (ki jih lahko preoblikujemo zato, da prilagodimo težavnost opravila), ter strateško medsebojno vplivanje učenčevih zmožnosti in parametrov opravil, pomembnih za njegovo izvedbo.

7.2.1 Zmožnosti

Katerakoli opravila zahtevajo aktivacijo niza ustreznih splošnih zmožnosti, na primer izkušenj in vedenja o svetu; sociokulturnega vedenja (o življenju ciljne družbe in bistvenih razlikah v navadah, vrednotah in prepričanjih v ciljni in učenčevi lastni družbi); spretnosti, kot so medkulturne spretnosti (posredovanje med dvema kulturama), učne spretnosti, ter vsakdanjih praktičnih spretnosti in operativnega znanja (gl. podpoglavje 5.1). Da bi učenec/uporabnik izvedel sporazumevalno opravilo v resničnem življenjskem okolju ali v okolju, namenjenem učenju/ocenjevanju, mora uporabiti tudi sporazumevalne jezikovne zmožnosti (jezikovno, sociolingvistično in pragmatično znanje in spretnosti – gl. podpoglavje 5.2). Poleg tega na učenčevo izvajanje opravila vplivajo tudi njegove osebne lastnosti in stališča.

Uspešno dokončanje opravila je mogoče olajšati s predhodnim aktiviranjem učenčevih zmožnosti, na primer v začetni fazi opredeljevanja problema ali cilja določenega opravila, in sicer z ozaveščanjem o potrebnih jezikovnih prvinah, s priklicem predhodnega znanja in izkušenj, s čimer se aktivirajo ustrezne sheme, in s spodbujanjem učencev, naj opravilo načrtujejo oziroma ga vadijo. Na ta način zmanjšamo količino vnosa, ki ga je treba predelati med izvedbo in spremljanjem opravila, učenčevo pozornost pa lažje usmerimo na nepričakovane vsebinske in/ali formalne probleme, ki se lahko pojavijo, s tem pa povečujemo verjetnost uspešnega dokončanja opravila tako v kvalitativnem kot v kvantitativnem smislu.

7.2.2 Okoliščine in omejitve

Poleg uporabnikovih/učenčevih zmožnosti in osebnostnih lastnosti na uspešnost izvedbe vplivajo določene z pravilom povezane okoliščine in omejitve, ki se od opravi- la do opravi- la razlikujejo; učitelj ali avtor učbenika lahko nadzoruje mnoge od teh dejavnikov in tako prilagaja raven težavnosti opravila.

Opravila za razumevanje so lahko zasnovana tako, da se isto vnosno besedilo ponu- di vsem učencem, vendar se predvidijo različni dosežki tako kvantitativno (količina zahtevanih podatkov) kot kvalitativno (pričakovani standardi izvedbe). In obratno: isto vnosno besedilo lahko vsebuje različne količine podatkov ali ravni spoznavne in/ali organizacijske kompleksnosti ali različne količine podpore (slikovno gradivo, ključne besede, opomniki, tabele, risbe itn.) za pomoč učencem. Kriterij izbire vnosa je lahko relevantnost za učenca (motivacija) ali drugi za učenca nebitni razlogi. Besedilo lahko poslušamo ali beremo toliko časa, kolikor je treba, ali pa postavimo omejitve. Vrsta odgovora, ki ga zahtevamo, je lahko enostavna (dvignite roke) ali zahtevna (napi- šite novo besedilo). V primeru interakcijskih in tvorbnih opravil lahko okoliščine opravi- la prilagodimo tako, da je opravilo bolj ali manj zahtevno, na primer s spreminjanjem časa, ki je na voljo za načrtovanje in izvedbo, trajanja interakcije ali tvorjenja, stopnje (ne)predvidljivosti, obsega in vrste ponujene podpore itn.

7.2.3 Strategije

Izvedba opravila je kompleksen proces, zato zahteva medsebojno strateško delovanje cele vrste učenčevih zmožnosti in z pravilom povezanih dejavnikov. Pri odzivanju na zahteve opravila uporabnik oziroma učenec aktivira tiste splošne in sporazumevalne strategije, ki so najučinkovitejše za izvedbo posameznega opravila. Uporabnik ali učenec samodejno prilagaja, uravnava in filtrira vsebino, cilje, okoliščine in omejitve opravila tako, da bolje ustrezajo njegovim virom, nameram in (v kontekstu učenja jezika) učnemu slogu. Pri izvedbi sporazumevalnega opravila posameznik izbira, tehta, aktivira in usklajuje ustrezne sestavine zmožnosti, potrebnih za načrtovanje, izvedbo, spremljanje/vredno- tenje in (po potrebi) popravljanje, pri čemer stremi k učinkovitemu uresničevanju svoje sporazumevalne namere. Strategije (splošne in sporazumevalne) predstavljajo bistveno povezavo med različnimi učenčevimi zmožnostmi (prirojenimi ali pridobljenimi) in uspeš- nostjo izvedbe opravila (gl. podglavji 4.4 in 4.5).

7.3 Težavnost opravil

Posamezniki se lahko znatno razlikujejo po pristopu k določenemu opravilu. V skladu s tem so težavnost in strategije, ki jih uporabljajo kot odziv na zahteve opravila, posledica številnih med seboj povezanih dejavnikov, ki izvirajo iz posameznikovih (splošnih in sporazumevalnih) zmožnosti in lastnosti ter specifičnih okoliščin in omejitev, v katerih se izvaja opravilo. Zaradi tega enostavnosti oziroma težavnosti opravila ne moremo z gotovostjo predvideti, še najmanj za posameznega učenca; v kontekstu učenja jezika si moramo prizadevati, da v opravila in njihovo izvedbo vnesemo čim več prvin prožnosti in diferenciacije.

Kljub težavam pri določanju težavnosti opravil učinkovita raba učnih izkušenj v razredu zahteva načelen in koherenten izbor ter zaporedje opravil. To pomeni, da moramo upoštevati specifične zmožnosti učenca in dejavnike, ki vplivajo na težavnost opravila, ter prilagajati parametre opravil, tako da opravilo spreminjamo v skladu s potrebami in sposobnostmi učenca.

Pri ugotavljanju težavnosti opravil je zato treba upoštevati:

- učenčeve/uporabnikove zmožnosti in lastnosti, vključno z učenčevimi namerami in učnim slogom;
- okoliščine in omejitve opravila, ki lahko vplivajo na učenčevo/uporabnikovo uspešnost pri izvajanju določenih opravil in ki jih je v kontekstu učenja jezika mogoče preoblikovati, tako da ustrezajo učenčevim zmožnostim in lastnostim.

7.3.1 Učenčeve zmožnosti in njegove lastnosti

Različne učenčeve zmožnosti so tesno povezane s posameznimi lastnostmi spoznavne, čustvene in jezikovne narave, ki jih moramo upoštevati pri ugotavljanju morebitne težavnosti danega opravila za posameznega učenca.

7.3.1.1 Spoznavni dejavniki

Poznavanje opravila: Spoznavno obremenitev lahko zmanjšamo in uspešno dokončanje opravila olajšamo glede na to, kako dobro učenec:

- pozna vrsto opravila in za njegovo izvedbo potrebne operacije;
- pozna temo/teme;
- pozna vrsto besedila (žanr);
- ima interakcijske sheme (zapisi in okviri), saj dostop do nezavednih oziroma »rutinskih« shem učencu pomaga, da se posveti drugim vidikom izvedbe; pomaga pa mu tudi predvideti vsebino besedila in njegovo organizacijo;
- ima potrebno vedenjsko podlago (ki jo predvidi govorec ali pisec);
- ima relevantno sociokulturno vedenje, tj. pozna družbene norme in razlike, družbene konvencije in pravila o ustrezni rabi jezikovnih oblik v različnih kontekstih, reference, povezane z nacionalno ali kulturno identiteto, ter bistvene razlike med svojo in ciljno kulturo (gl. podpoglavje 5.1.1.2) ter ima medkulturno zavedanje (gl. podpoglavje 5.1.1.3).

Spretnosti: Dokončanje opravila je odvisno od učenčeve sposobnosti, in sicer od:

- organizacijskih in medosebnih spretnosti, potrebnih za izvajanje posameznih korakov opravila;
- učnih spretnosti in strategij, ki olajšajo dokončanje opravila, kar vključuje iznajdljivost, kadar jezikovni viri niso ustrezni, samostojno odkrivanje, načrtovanje in spremljanje izvajanja opravila;
- medkulturnih spretnosti (gl. podpoglavje 5.1.2.2), vključno s sposobnostjo prepoznati implicitnost v diskurzu domačih govorcev.

Sposobnost procesiranja: Opravilo bo za procesiranje bolj ali manj težavno, odvisno od učenčeve sposobnosti:

- obvladovati številne potrebne korake oziroma »spoznavne operacije« in njihovo konkretno ali abstraktno naravo;
- zadostiti zahtevam procesiranja opravila (količina »on-line« razmišljanja) in povezati različne korake opravila (oziroma kombinirati različna, toda povezana opravila).

7.3.1.2 Čustveni dejavniki

Samospoštovanje. Pozitivna samopodoba in odsotnost notranjih zavor bosta verjetno prispevala k uspešnemu dokončanju opravila, saj ima učenec potrebno samozavest, da vztraja pri izvajanju opravila; denimo da po potrebi prevzame nadzor nad interakcijo (na primer se vmeša, da bi dobil pojasnilo, preveri razumevanje, pripravljen je tvegati; kadar naleti na težave z razumevanjem, nadaljuje z branjem, poslušanjem oziroma sklepanjem itn.); nekatere situacije oziroma opravila lahko vplivajo na stopnjo zadržanosti.

Angažiranost in motivacija. Uspešna izvedba opravila je bolj verjetna, kadar je učenec popolnoma angažiran. Raven učenčeve angažiranosti bosta dvignili visoka stopnja notranje motivacije za izvajanje opravila, ki izhaja iz zanimanja za opravilo, oziroma pomembnost, ki mu jo učenec pripisuje, na primer zaradi življenjskih potreb ali za dokončanje drugega, povezanega opravila (medsebojna odvisnost opravil). Včasih je lahko pomembna tudi zunanja motivacija, na primer, ko obstajajo zunanji pritiski za uspešno dokončanje opravila (na primer želja, da bi si učenec zaslužil pohvalo, da se ne bi osramotil, ali drugi tekmovalni razlogi).

Stanje. Na izvedbo opravila vpliva učenčevo telesno in čustveno stanje (pozoren in sproščen učenec se lažje uči in uspe kot učenec, ki je utrujen in napet).

Stališča. Na težavnost opravila, ki uvaja novo sociokulturno vedenje in izkušnje, bodo vplivali na primer učenčevo zanimanje in odprtost za drugačnost; pripravljenost, da relativizira lastno kulturno stališče in sistem vrednot; pripravljenost, da prevzame vlogo »kulturnega posrednika« med lastno in tujo kulturo ter da razrešuje medkulturne nesporazume in konflikte.

7.3.1.3 Jezikovni dejavniki

Stopnja razvoja učenčevih jezikovnih virov je najpomembnejši dejavnik pri ugotavljanju primernosti določenega opravila ali pri oblikovanju parametrov opravila: raven znanja in obvladanja slovnice, besedišča in fonologije oziroma pravopisa, ki jo zahteva izvajanje opravila, tj. jezikovni viri, kot so razpon, slovnična in leksikalna pravilnost, ter jezikovni vidiki, kot so tekočnost, prožnost, koherentnost, ustreznost in natančnost. Opravilo je lahko jezikovno zahtevno, spoznavno pa preprosto in obratno, tako da je pri izboru pedagoškega opravila eden od teh dejavnikov bolj ali manj poudarjen (čeprav je primeren odziv na spoznavno zahtevno opravilo v resničnem življenju lahko jezikovno zahteven). Pri izvajanju opravila morajo učenci obvladati tako vsebino kot obliko. Kadar se jim ni treba pretirano posvečati oblikovnim vidikom, lahko več virov posvetijo spoznavnim vidikom in obratno. Razpoložljivost rutinskih shem znanja da učencu svobodo, da se ukvarja z vsebino, pri interakciji in spontanah tvorbnih dejavnostih pa se lahko osredotoči na pravilnejšo rabo manj utrjenih oblik. Učenčeva sposobnost zapolnjevanja »vrzeli« v lastnem jezikovnem znanju pomembno vpliva na uspešno dokončanje opravila pri vseh vrstah dejavnosti (glej sporazumevalne strategije, podpoglavje 4.4).

7.3.2 Okoliščine in omejitve, ki vplivajo na izvajanje opravil

Vplivamo lahko na niz dejavnikov, povezanih z okoliščinami in omejitvami opravil v razredu, ki zahtevajo:

- interakcijo in tvorjenje;
- sprejemanje.

7.3.2.1 Interakcija in tvorjenje

Okoliščine in omejitve, ki vplivajo na težavnost interakcijskih in tvorbnih opravil:

- podpora;
- čas;
- cilj;
- predvidljivost;
- fizične okoliščine;
- udeleženci.

• **Podpora**

Težavnost opravila lahko zmanjšajo kontekstu primerne informacije in razpoložljivost jezikovne pomoči.

- Količina ponujene *kontekstualizacije*. Izvedbo opravila lahko olajšamo, če ponudimo dovolj relevantnih informacij o udeležencih, vlogah, vsebini, ciljih in okolju (vključno s slikovnim gradivom) ter jasna, primerna navodila ali smernice za izvajanje opravila.
- Raven ponujene *jezikovne pomoči*. Pri interakcijskih dejavnikih vadenje ali izvajanje vzporednega opravila v pripravljalni fazi in zagotavljanje jezikovne podpore (ključne besede itn.) pomagajo ustvariti pričakovanja in aktivirati predhodno znanje, izkušnje in usvojene sheme; posredne tvorbnosti bomo seveda olajšali, če bomo zagotovili vire, kot so referenčno gradivo, relevantni modeli in pomoč drugih.

• **Čas**

Manj časa ko je na voljo za pripravo in izvedbo opravila, težavnejše je opravilo. Časovni vidiki, ki jih moramo upoštevati, so:

- razpoložljiva količina časa za *pripravo*, tj. do katere mere je mogoče opravilo načrtovati oziroma vaditi: pri spontanem sporazumevanju zavestno načrtovanje ni mogoče, zato uspešno izvajanje opravila zahteva visoko razvito nezavedno rabo strategij; v drugih primerih je učenec lahko pod manjšim časovnim pritiskom in lahko določene strategije izvaja bolj zavedno, na primer pri rutinskih transakcijah, kadar so sporazumevalne sheme precej predvidljive ali vnaprej določene, ali pri interakcijskih opravilih, ki ne zahtevajo neposrednega odziva (pisnega odgovora), kadar je dovolj časa za načrtovanje, izvedbo, vrednotenje in urejanje besedila, ali pri odloženih govornih ali pisnih tvorbnih opravilih;
- razpoložljiva količina časa za *izvedbo*: višja ko je stopnja nujnosti sporazumevalnega dogodka ali krajši ko je čas, ki ga ima učenec na voljo za dokončanje opravila, večji je pritisk pri izvajanju opravil, ki vključujejo spontano sporazumevanje; vendar lahko tudi nespontana interakcijska ali tvorbna opravila vključujejo časovni pritisk, na primer zaradi roka, do katerega je treba končati besedilo, kar seveda zmanjšuje količino časa za načrtovanje, izvedbo, vrednotenje in popravke;

- *trajanje prevzemanja vloge govorca*: daljša prevzemanja vloge govorca pri spontanah interakcijah (na primer pripovedovanje anekdote) so po navadi zahtevnejša kot krajša;
- *trajanje opravila*: če so spoznavni dejavniki in okoliščine stalni, bodo daljša spontana interakcija, (kompleksno) opravilo z več koraki ali načrtovanje in izvedba daljših govorjenih ali pisnih besedil verjetno zahtevnejši kot primerljivo krajše opravilo.

• **Cilj**

Več usklajevanja ko je potrebnega za doseganje cilja/ciljev opravila, težavnejše bo opravilo. Poleg tega velja tudi, da bodo učenci in učitelj lažje sprejeli različne, a sprejemljive rezultate opravila, če se njihova pričakovanja ujemajo.

- *Konvergenca ali divergenca cilja/ciljev opravila*. Pri interakcijskem opravilu konvergentni cilj ponavadi vključuje več »sporazumevalnega stresa« kot divergentni cilj – prvi od udeležencev zahteva, da pridejo do enega samega, sporazumno določenega rezultata (na primer do dogovora o zaporedju dejanj), ki lahko zahteva precejšnjo mero usklajevanja, ko se izmenjujejo specifične informacije, bistvene za uspešno izvedbo opravila, divergentni cilj pa nima enega samega, specifičnega rezultata (na primer preprosta izmenjava mnenj).
- *Učenčeva in učiteljeva stališča o cilju/ciljih*. Na izvedbo opravila vpliva tudi učiteljevo in učenčevo zavedanje možnosti različnih rezultatov in pripravljenost te rezultate sprejeti (v nasprotju z učenčevim (morda nezavednim) prizadevanjem za en sam, »pravilen« rezultat).

• **Predvidljivost**

Pogoste spremembe parametrov opravila med samim izvajanjem verjetno povečajo obremenjenost sogovorcev.

- *Uvajanje nepričakovane prvine* (dogodka, okoliščine, informacije, udeleženca) pri interakcijskem opravilu učenca prisili, da aktivira relevantne strategije in se znajde v dinamiki nove, kompleksnejše situacije; pri tvorbnem opravilu bo razvoj »dinamičnega« besedila (na primer zgodbe, v kateri so pogoste menjave likov in prizorišč ter časovni preskoki) verjetno bolj zahteven kot tvorjenje »statičnega« besedila (na primer opisa izgubljenega ali ukradenega predmeta).

• **Fizične okoliščine**

Hrup lahko poveča težavnost procesiranja pri interakciji.

- *Motnja*. Hrup v ozadju ali slaba telefonska zveza, na primer, od udeležencev zahtevata, da se zanašajo na predhodne izkušnje, shematsko znanje, spretnosti sklepanja itn., da zapolnijo »vrzeli« v sporočilu.

• **Udeleženci**

Poleg prej navedenih parametrov je treba pri presojanju okoliščin, ki vplivajo na večjo ali manjšo težavnost interakcijskih opravil v resničnem življenju, upoštevati še številne dejavnike, povezane z udeleženci, čeprav nanje v običajnih okoliščinah nimamo vpliva.

- *Pripravljenost sogovorca/sogovorcev na sodelovanje*. Naklonjen sogovorec bo olajšal uspešno sporazumevanje, saj bo učencu/uporabniku prepustil del nadzora nad interakcijo, na primer z usklajevanjem in s sprejemanjem spremenjenih ciljev, razumevanje

pa bo na primer olajšal s pozitivnim odzivom na prošnje, naj govori počasneje, naj ponovi ali pojasni.

- *Značilnosti govora sogovorcev*, na primer hitrost, naglas, jasnost, koherentnost.
- *Vidnost sogovorcev*. Vidne parajezikovne prvine olajšajo sporazumevanje pri neposrednem sporazumevanju.
- *Splošne in sporazumevalne zmožnosti sogovorcev*, vključno z vedanjem (stopnja poznavanja norm v določeni govorni skupnosti) in poznavanjem vsebine.

7.3.2.2 Sprejemanje

Okoliščine in omejitve, ki vplivajo na težavnost opravil za razumevanje:

- podpora pri opravi;
- značilnosti besedila;
- vrsta pričakovanega odgovora.

• *Podpora pri opravi*

Uvajanje različnih oblik podpore lahko zmanjša morebitno težavnost besedila, na primer v pripravljalni fazi lahko ponudimo smernice ali aktiviramo predznanje, z jasnimi navodili se izognemo nesporazumom, organizacija dela v manjših skupinah pa omogoča sodelovanje med učenci in medsebojno pomoč.

- *Pripravljalna faza*. Ustvarjanje pričakovanj, zagotavljanje potrebne védenjske podlage, aktiviranje shematskega znanja in filtriranje specifičnih jezikovnih težav v fazi predposlušanja/pregledovanja ali predbranja zmanjšajo breme procesiranja informacij in s tem težavnost opravila. Pomoč pri razumevanju konteksta lahko vključuje predhodno preučevanje vprašanj ob besedilu (ki naj bi se nahajala pred besedilom) in namige, ki jih ponujajo slikovno gradivo, razpored besedila, naslovi itn.
- *Navodila*. Nezapletena, relevantna in primerna navodila (ne preveč ne premalo informacij) zmanjšajo možnost nesporazumov v zvezi s postopki in cilji opravila.
- *Delo v majhnih skupinah*. Nekateri učenci, še posebej počasnejši, bodo pri branju/poslušanju v majhnih skupinah uspešnejši, kot če bi delali samostojno, saj lahko breme procesiranja delijo in dobijo pomoč ter povratne informacije o svojem razumevanju.

• *Značilnosti besedila*

Pri vrednotenju besedila, ki ga želimo ponuditi določenemu učencu ali skupini učencev, moramo upoštevati dejavnike, kot so jezikovna kompleksnost, besedilna vrsta, struktura diskurza, fizična predstavitev, dolžina besedila in njegova relevantnost za učenca/učence.

- *Jezikovna kompleksnost*. Zelo kompleksna skladnja, na primer dolge povedi z več podrednimi stavki, večkratna zanikanja, dvoumnost, raba anafor in kazalnih besed brez jasne reference, zahteva pozornost, ki bi jo učenec sicer lahko usmeril na vsebino. Pretirano skladenjsko poenostavljanje avtentičnih besedil pa lahko dejansko poveča raven težavnosti (zaradi opuščanja ponovitev, pomenskih namigov itn.).
- *Besedilna vrsta*. Poznavanje žanra in področja (skupaj z védenjsko podlago in s sociokulturnim védenjem) učencu pomaga predvideti in razumeti strukturo ter vsebino besedila. Tudi konkretna oziroma abstraktna narava besedila ima brez dvoma pomembno vlogo, na primer konkretni opis, navodila ali pripoved (še posebej ob

ustrezni slikovni podpori) bodo verjetno manj zahtevni kot abstraktna argumentacija ali razlaga.

- *Struktura diskurza.* Koherentnost in jasna organizacija besedila (na primer časovno razporejanje, jasno najavljene in predstavljene glavne misli pred njihovo ponazoritvijo), eksplicitno, in ne implicitno predstavljene informacije, odsotnost nasprotnojučih si ali presenetljivih informacij ... – vse to prispeva k zmanjšanju kompleksnosti procesiranja informacij.
- *Fizična predstavitev.* Jasno je, da pisna oziroma govorjena besedila postavljajo različne zahteve, ker moramo informacije v govorjenih besedilih procesirati v realnem času. Poleg tega razumevanje otežujejo hrup, popačenje in druge motnje (na primer slab sprejem radijskega/televizijskega programa ali neurejena/nečitljiva pisava). Pri govorjenih (avdio) besedilih velja, da več ko je govorcev in manj razločni ko so njihovi glasovi, težje je prepoznati in razumeti posamezne govorce. Drugi oteževalni dejavniki pri poslušanju/gledanju so prekrivajoči se govor več govorcev, fonetična redukcija, neznani naglasi, hitrost govora, monotonost, pretih govor itn.
- *Dolžina besedila.* V splošnem je kratko besedilo manj zahtevno kot dolgo besedilo o podobni temi, saj daljše besedilo zahteva več procesiranja in dodatno obremeni spomin, s čimer povzroča utrujenost in izgubo pozornosti (predvsem pri mlajših učencih). Po drugi strani pa je lahko dolgo besedilo, ki ni preveč zgoščeno in je dovolj redundantno, precej lažje kot kratko, zgoščeno besedilo z istimi podatki.
- *Relevantnost za učenca.* Visoka raven motiviranosti, da bi razumel besedilo, ki izhaja iz osebnega zanimanja za vsebino, bo učencu v pomoč (čeprav morda ne bo pomagala neposredno pri razumevanju). Na splošno velja, da bo redkeje uporabljano besedišče najverjetneje povečalo težavnost besedila, vendar pa bo besedilo s specifičnim besediščem o znani in relevantni temi za specialista z določenega področja manj zahtevno kot besedilo s širšim razponom splošnega besedišča; poleg tega bo učenec k prvemu pristopil bolj samozavestno.

Motivacija in občutek samozavesti pri opravih za razumevanje bosta večja, če bomo učence spodbujali, da izražajo svoje znanje, zamisli in mnenja, saj bo to motiviralo njihovo jezikovno zmožnost, povezano z besedilom. Tudi vključevanje opravi razumevanja v druga opravila lahko pripomore k temu, da opravilo učenec doživlja kot bolj smiselno, to pa poveča njegovo angažiranost.

• **Vrsta pričakovanega odgovora**

Čeprav je besedilo lahko razmeroma težko, lahko vrsto zahtevanega odgovora v zastavljenem opravi prilagodimo tako, da ustreza učenčevim zmožnostim in značilnostim. Oblikovanje opravi je lahko odvisno tudi od tega, ali je naš cilj razvijati spretnosti razumevanja ali preverjati razumevanje. V skladu s tem se vrste zahtevanih odgovorov precej razlikujejo, kot ponazarjajo tudi številne tipologije opravi razumevanja.

Opravo razumevanja lahko zahteva celostno ali selektivno razumevanje oziroma razumevanje pomembnih podrobnosti. Določena opravila zahtevajo, da bralec/poslušalec pokaže razumevanje bistvenih informacij, ki so v besedilu jasno izražene, druga pa zahtevajo uporabo spretnosti inferiranja. Opravilo je lahko povzemalno (treba ga je izvesti na podlagi celotnega besedila) ali strukturirano tako, da se nanaša na manjše, lažje obvladljive enote (na primer ob vsakem delu/odlomku besedila), kar je za spomin manj zahtevno.

Odgovor je lahko neverbalen (ne zahteva besed, ampak je, na primer, treba samo odključati sličico) ali verbalen (govorni ali pisni). Slednji lahko na primer vključuje prepoznavanje in ponovitev informacij iz besedila v skladu z določenim namenom ali pa, na primer, od učenca zahteva, da dopolni besedilo ali z izvedbo podobnih interakcijskih ali tvorbnih opravil tvori novo.

Čas, ki je na razpolago za odgovor, je lahko različen, s čimer zmanjšamo ali povečamo težavnost opravila. Več časa ko imata bralec in poslušalec za ponovno poslušanje oziroma branje, bolje bosta razumela in več priložnosti bosta imela, da uporabita niz strategij za razumevanje besedila.

Če želite, razmislite in po potrebi navedite

- *načela za izbiranje in »obteževanje« opravil iz »resničnega življenja« in pedagoških opravil za lastne potrebe, upošteva primernost različnih vrst opravil v različnih kontekstih učenja;*
- *merila za izbor opravil, ki so za učenca pomembna in smiselna in katerih cilji so zahtevni, a stvarni in dosegljivi ter bodo učenca v največji možni meri angažirali in mu omogočili različne interpretacije in rezultate;*
- *odnos med opravili, ki so v glavnem osredotočena na pomen, in opravili, ki so osredotočena na učenje oblik, tako da se učenčeva pozornost koristno usmeri na oba vidika enakomerno in da pri tem razvijamo pravilnost in tekočnost;*
- *kako upoštevate zelo pomembno vlogo učenčevih strategij, s pomočjo katerih povezuje svoje zmožnosti in jezikovno rabo, da bi uspešno dokončal zahtevna opravila v različnih okoliščinah in ob različnih omejitvah (gl. podpoglavje 4.4); kako olajšujete/pospešujete uspešno izvedbo in učenje (vključno z aktivacijo učenčevih predhodnih zmožnosti v pripravljalni fazi);*
- *merila in možnosti za izbor opravil in, kjer je to ustrezno, merila in možnosti za oblikovanje parametrov z namenom prilagajanja težavnosti opravila različnim zmožnostim in lastnostim posameznih učencev (sposobnosti, motivacija, potrebe, interesi);*
- *kako upoštevati zaznano težavnost opravila pri vrednotenju uspešnosti izvedbe opravila in pri (samo)ocenjevanju učenčevih sporazumevalnih zmožnosti (poglavje 9).*

8

Jezikovna diverzifikacija in kurikulum

8.1 Opredelitev in izhodiščni pristop

Raznojezična in raznokulturna zmožnost je sposobnost uporabljati jezike za sporazumevanje in sodelovanje v medkulturni interakciji, kjer ima posameznik kot predstavnik družbe znanje različnih jezikov na različnih ravneh in izkušnje raznolikih kulturnih prostorov. Ne gre za nadrednost ali sorednost različnih zmožnosti, ampak celovito oziroma kompleksno zmožnost, do katere lahko uporabnik dostopa.

Običajni pristop je predstaviti učenje tujega jezika kot razčlenjeno dodano zmožnost za sporazumevanje v tujem jeziku k zmožnosti za sporazumevanje v maternem jeziku. Koncept pristopa raznojezične in raznokulturne zmožnosti teži k:

- umiku od domnevne uravnotežene dihotomije, posledice običajnega povezovanja J1/J2, s poudarkom na raznojezičnosti, kjer je dvojezičnost le poseben primer;
- upoštevanju dejstva, da posameznik nima specifičnih in ločenih zmožnosti za sporazumevanje v jezikih, ki jih pozna, ampak ima raznojezično in raznokulturno zmožnost, v katero je vključena cela vrsta jezikov, ki so mu na voljo;
- poudarjanju raznokulturnih dimenzij te mnogovrstne zmožnosti, kjer se ne izpostavlja povezav med razvojem sposobnosti, ki zadevajo druge kulture, in razvojem jezikovnega znanja za sporazumevanje.

Vseeno lahko načelno ugotovimo, da gre pri učenju jezika za souporabo različnih sestavin in poti. Na splošno velja, da je poučevanje jezika v šolah večinoma usmerjeno k ciljem v zvezi s posameznikovo *splošno zmožnostjo* (predvsem na osnovnošolski ravni) ali *sporazumevalno jezikovno zmožnostjo* (predvsem za učence, stare od 11 do 16 let), cilji tečajev za odrasle (študente ali zaposlene) pa so oblikovani v smislu določenih *jezikovnih dejavnosti* ali določene funkcionalne sposobnosti na določenem *področju družbenega življenja oz. domeni*. Takšen poudarek, v prvem primeru na izgradnji in razvoju zmožnosti, v drugem pa na optimalni pripravi za dejavnosti v zvezi z delovanjem v določenem kontekstu, brez dvoma ustreza različnim vlogam splošnega začetnega izobraževanja na eni strani in specializiranega ter stalnega izobraževanja na drugi. V tem kontekstu je morda bolje s pomočjo referenčnega okvira povezati ti dve različni praksi in pokazati, da bi dejansko morali biti komplementarni, kot pa ju obravnavati kot nasprotji.

8.2 Možnosti za oblikovanje kurikula

8.2.1 Diverzifikacija znotraj skupnega koncepta

Izhodišča za razpravo o kurikulah v zvezi z Okvirom lahko utemeljimo na treh načelih.

Prvič, razprava o kurikulah mora biti usklajena s splošnim ciljem spodbujati raznojezičnost in jezikovno raznolikost. To pomeni, da je treba preučevati poučevanje in učenje kateregakoli jezika z upoštevanjem pravil, ki veljajo v sistemu izobraževanja za druge jezike, in poti, za katere se učenci lahko odločijo, da bi razvili več jezikovnih spretnosti.

Drugič, upoštevati načelo, da je diverzifikacija možna le – to velja predvsem za šole –, če upoštevamo stroške in učinkovitost sistema, in sicer, da bi se izognili nepotrebemu ponavljanju in da bi spodbudili ekonomijo obsega in prenos spretnosti, ki jih olajšuje jezikovna raznolikost. Na primer, če imajo učenci znotraj izobraževalnega sistema možnost začeti z učenjem dveh tujih jezikov na vnaprej določeni stopnji in če sistem omogoča optimalno učenje tretjega jezika, ni potrebe, da bi bili cilji ali vrste napredovanja v vseh izbranih jezikih enaki (na primer začetna točka ni vedno nujno priprava za funkcionalno interakcijo, ki zadovolji ene in iste sporazumevalne potrebe, niti ni treba vedno znova poudarjati strategij učenja).

Tretjič, premisleki in odločitve, povezani s kurikuli, naj se ne bi omejevali le na kurikulum za vsak jezik posebej in tudi ne na integrirani kurikulum za več jezikov. Nanje je treba gledati z upoštevanjem njihove vloge v splošnem jezikovnem izobraževanju, v katerem jezikovno znanje (*savoir*), spretnosti in operativno znanje (*savoir-faire*) in sposobnost učenja (*savoir-apprendre*) nimajo le specifične vloge v danem jeziku, ampak tudi prečno (transverzalno), torej se prenašajo med jeziki in vnašajo vanje.

8.2.2 Od delnega do prečnega

Predvsem med »sorodnimi« jeziki – vendar ne izključno – se znanja in spretnosti lahko prenašajo v smislu nekakšne osmoze. V zvezi s kurikuli velja poudariti naslednje:

- Vsakršno znanje jezika je delno, četudi je jezik »materni« oz. »domači«. Jezikovno znanje je vedno nepopolno, pri posamezniku nikoli razvito ali popolno do mere, kot je za utopista pri »idealnem domačem govorcu«. Nadalje, nihče v nobenem primeru ne obvlada v enaki meri različnih sestavnih delov nekega jezika (na primer spretnosti govorjenja in pisanja ali razumevanja in interpretacije v primerjavi s spretnostmi tvorjenja).
- Vsakršno delno znanje je več znanja, kot se morda zdi. Na primer, za dosego »omejenega« cilja razumeti strokovna besedila v tujem jeziku na poznano temo je treba pridobiti znanje in spretnosti, ki jih je nato možno uporabiti tudi za druge namene. Takšna »dodana vrednost« je sicer bolj zadeva učenca samega kot pa odgovornost načrtovalca kurikula.
- Učenci, ki so se naučili enega jezika, vedo veliko tudi o drugih jezikih, ne da bi se tega zavedali. Na splošno velja, da se z učenjem dodatnih jezikov to znanje hitreje aktivira in poveča njegovo zavedanje; ta dejavnik je treba upoštevati in se ne pretvarjati, da ga ni.

Ta različna načela in opažanja puščajo veliko svobode pri pripravi kurikulumov in načrtovanju napredovanja, imajo pa tudi cilj spodbujati transparenten in koherenten pristop ob prepoznavanju možnosti in sprejemanju odločitev. V tem procesu ima referenčni okvir posebno vrednost.

8.3 Scenariji v kurikulumu

8.3.1 Kurikulum in raznolikost ciljev

Iz zapisanega je možno razbrati, da se lahko vsaka od glavnih sestavin in podsestavin predlaganega modela – če jo izberemo za temeljni cilj učenja – odraža v različnih možnostih v zvezi z vsebinami in sredstvi za enostavnejše doseganje uspehov pri učenju. Naj gre za »spretnosti« (splošne zmožnosti posameznega učenca/uporabnika) ali »sociolingvistično sestavino« (znotraj sporazumevalne jezikovne zmožnosti) ali strategije oziroma razumevanje (ki sodi k jezikovnim dejavnostim), v vsakem primeru gre za vprašanje sestavin (in za čisto določene prvine taksonomije, kot jo predlaga Okvir), ki jih kurikulum lahko ali pa ne postavlja v ospredje in ki jih lahko v različnih situacijah obravnavamo kot cilj, sredstvo ali predpogoj. In tako je za vsako od teh sestavin mogoče vsaj prepoznati in upoštevati, če že ne podrobno obravnavati vprašanje notranje strukture (na primer, katere podsestavine izbrati v okviru sociolingvistične sestavine, kako razdeliti strategije v podkategorije) in merila za katerikoli sistem napredovanja (na primer linearno razvrščanje različnih vrst dejavnosti razumevanja). V tej smeri tudi druga poglavja tega dokumenta vabijo bralca, naj se tako loteva vprašanj in razmisli o možnostih, ki ustrezajo njegovi situaciji.

Takšen, »razširjeni« pogled je toliko bolj primeren, če upoštevamo splošno sprejeto načelo, da sta izbira in razvrstitev ciljev, na katerih bo temeljilo učenje jezika, lahko bistveno različni, odvisno od konteksta, ciljne skupine in določene ravni. Nadalje je treba poudariti, da so lahko tudi cilji za isto vrsto populacije v istem kontekstu in na isti ravni različni, in to ne glede na težo tradicije in omejitve, ki jih nalaga izobraževalni sistem.

Razprave o poučevanju modernih jezikov v osnovnih šolah kažejo, da o vprašanjih opredelitve začetnih, neizbežno »delnih« ciljev, ki jih je treba določiti za izbrano vrsto poučevanja, obstaja veliko raznolikosti in nestrinjanj na nacionalni ali celo regionalni ravni znotraj posamezne države. Ali naj učenci spoznavajo specifične osnove sistema tujega jezika (jezikovna sestavina)? Ali naj razvijajo jezikovno zavedanje (deklarativno jezikovno znanje (*savoir*), spretnosti in operativno znanje (*savoir-faire*) in bivanjsko zmožnost (*savoir-être*))? Ali naj postanejo bolj objektivni do domačega jezika in kulture ali naj se »udomačijo« v jeziku? Ali naj gradijo samozavest na zavedanju, da so se sposobni naučiti drugega jezika? Ali naj se naučijo, kako se učiti? Ali naj pridobijo minimalne spretnosti za razumevanje govora? Ali naj se igrajo s tujim jezikom in ga spoznavajo (predvsem nekatere fonetične in ritmične značilnosti jezika) tako, da štejejo rime in kiti-ce? Nedvomno velja, da je mogoče imeti »več želez v ognju« in da je mogoče kombinirati in usklajevati cilje. Vseeno pa moramo poudariti, da so med pripravo kurikula izbira in uravnoteženost ciljev, vsebine, razvrščanje in načini ocenjevanja tesno povezani z analizo, opravljeno za vsako določeno sestavino.

To lahko pomeni naslednje:

- Ves čas trajanja učenja jezika – enako velja za šole – zaznamuje kontinuiteta ciljev ali pa se cilje lahko spremeni in se prilagaja njihovo prednostno zaporedje.
- Kurikulum, ki obsega več jezikov, lahko sestavljajo podobni ali različni cilji in učni načrti za posamezne jezike.
- Mogoči so radikalno drugačni pristopi in vsak od njih je lahko transparenten in koherenten glede na izbrane možnosti; vsakega posebej pa je mogoče pojasniti s pomočjo Okvira.
- Med razmišljanjem o kurikulumu se tako lahko upoštevajo možni scenariji za razvijanje raznojezičnih in raznokulturnih zmožnosti ter vloga šole v tem procesu.

8.3.2 Nekateri primeri diferenciranih scenarijev v kurikulumih

V naslednji kratki ponazoritvi možnih scenarijev sta izpostavljeni dve vrsti organizacije in odločitev o kurikulumu za posamezni šolski sistem, in sicer, kot je bilo že omenjeno, za vključitev dveh modernih jezikov, ki nista učna jezika (običajno, a zmotno prepričanje, da gre za domači jezik, saj je znano, da učni jezik niti v Evropi pogosto ni domači jezik učencev): vpeljava prvega tujega jezika v nižjih razredih osnovne šole (tuji jezik 1, v nadaljevanju TJ1) in drugega jezika v višjih razredih osnovne šole (tuji jezik 2, v nadaljevanju TJ2), medtem ko je tretji tuji jezik (TJ3) izbirni predmet v srednji šoli.

V nadaljevanju so opisani posamezni primeri scenarijev, kjer so ravni razmejene na nižje razrede osnovne šole, višje razrede osnovne šole, srednjo šolo, kar pa ne ustreza vsem nacionalnim izobraževalnim sistemom. Vseeno je mogoče ponazoritvene programe enostavno prenesti in uskladiti tudi v kontekstih, kjer je obseg jezikov za izbiro ožji in kjer se prvo institucionalno učenje tujega jezika začne pozneje kot v nižjih razredih osnovne šole.

Tisti, ki lahko naredi več, lahko naredi tudi manj. V nadaljevanju ponujene možnosti ponazarjajo oblike za učenje treh tujih jezikov (dva jezika, izbrana med več jeziki, sta del obveznega programa, tretjega pa je možno izbrati kot dodatni neobvezni predmet ali namesto drugih neobveznih predmetov), ker se to v večini primerov zdi najbolj uresničljivo in primerno za ponazoritev tega stališča. Osrednji argument je, da je za določene kontekste mogoče uporabiti različne scenarije, ob upoštevanju lokalnih razlik, če se v vseh situacijah dovolj pozornosti nameni koherentnosti celote in strukturi vsake posamezne možnosti.

a) Prvi scenarij

Nižji razredi osnovne šole

Prvega tujega jezika (TJ1) se učenci začnejo učiti v nižjih razredih osnovne šole, z glavnim ciljem razviti »jezikovno zavest«, splošno zavedanje jezikovnih pojavov (odnos med domačim jezikom in drugimi jeziki, ki se uporabljajo v učilnici). V ospredju so delni cilji, s katerimi razvijamo predvsem posameznikove splošne zmožnosti (odkrivanje ali prepoznavanje raznolikosti jezikov in kultur, šibitev etnocentrizma, relativiziranje in hkrati tudi potrjevanje lastne jezikovne in kulturne identitete; usmerjanje pozornosti na telesno govorico in gib, zvočne prvine, glasbo in ritem, doživljanje fizičnih in estetskih dimenzij določenih prvin drugega jezika) in njihov odnos do sporazumevalne zmožnosti, ne da bi jo razvijali strukturirano in eksplicitno.

Višji razredi osnovne šole

- Učenje TJ1 se nadaljuje s poudarkom na postopnem razvijanju sporazumevalne zmožnosti (njenih jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih razsežnosti) in z upoštevanjem vseh dosežkov na področju jezikovnega zavedanja na ravni osnovne šole.
- Tudi poučevanje drugega tujega jezika (TJ2, ki se ne poučuje v nižjih razredih osnovne šole) se ne »začenja z ničle«, temveč se upošteva tisto, česar so se učenci učili pri TJ1 in v zvezi z njim. Pri tem se sledi ciljem, nekoliko drugačnim od tistih za TJ1 (na primer, daje se prednost dejavnostim razumevanja pred tvorjenjem).

Srednja šola

Če nadaljujemo s tem scenarijem, je treba:

- premisliti o zmanjšanju obsega formalnega poučevanja TJ1 in namesto tega redno ali občasno v tem jeziku poučevati drug predmet (oblika učenja po področjih in »dvojezično« izobraževanje);
- pri TJ2 ohraniti poudarek na razumevanju in se osredotočiti predvsem na različne tipe besedil ter organizacijo diskurza; takšno delo navezati na to, kar se obravnava ali je že bilo obravnavano v maternem jeziku, in vzporedno uporabljati spretnosti, pridobljene med učenjem TJ1;
- spodbujati učence, ki se odločijo za tretji, neobvezni jezik, k sodelovanju v razpravah in dejavnostih v zvezi z vrstami in strategijami učenja, s katerimi že imajo izkušnje; jih spodbujati k bolj avtonomnemu učenju, k obiskovanju centrov, ki ponujajo vire za samoučenje, in k sodelovanju pri pripravi skupinskih ali individualnih delovnih programov, oblikovanih za doseganje ciljev, kot sta jih določili skupina ali institucija.

b) Drugi scenarij**Nižji razredi osnovne šole**

Učenje prvega tujega jezika (TJ1) se začne v osnovni šoli, in sicer s poudarkom na osnovnem govornem sporazumevanju in jasno opredeljeni vsebini (cilj je postaviti temelje osnovni jezikovni sestavini, predvsem njenim fonetičnim in skladenjskim vidikom, ter hkrati spodbujati osnovno govorno interakcijo v razredu).

Višji razredi osnovne šole

V TJ1, TJ2 (če se ta uvede) in domačem jeziku se večinoma ponavljajo učne metode in tehnike, s katerimi se učenci v osnovni šoli srečujejo pri učenju TJ1 in, ločeno, domačega jezika: na tej stopnji je cilj spodbujati občutljivost in povečati zavedanje učenčevega pristopa do jezikov in učnih dejavnosti.

- »Redni« program za TJ1, oblikovan v smislu razvijanja različnih spretnosti, se nadaljuje do zaključka osnovne šole, vendar se v različnih časovnih intervalih dopolnjuje z utrjevanjem in s pogovori o virih in metodah poučevanja in učenja. Cilj tega je upoštevanje vedno večjih razlik med tipi učencev, njihovimi pričakovanji in interesi.
- Program za TJ2 na tej stopnji bi lahko imel poudarek na sociokulturnih in sociolingvističnih prvinah, kot jih učenci dojemajo na podlagi vedno boljšega poznavanja medijev (popularnega tiska, radia in televizije). Ta program naj bi bil po možnosti povezan s poučevanjem/učenjem domačega jezika in znanjem, pridobljenim v TJ1.

V tem modelu kurikula je poučevanje TJ2, ki traja do zaključka osnovne šole, prostor za kulturno in medkulturno razpravo, ki jo spodbujajo stik z drugimi jeziki v kurikulu in besedila iz medijev. Vključuje lahko tudi izkušnje mednarodne izmenjave s poučkom na medkulturnih odnosih. Domišljen pristop k raznokulturnosti zahteva tudi upoštevanje drugih predmetov (na primer zgodovine in geografije).

Srednja šola

- TJ1 in TJ2 se nadaljujeta v isti smeri, vendar na bolj celoviti in zahtevni ravni. Učenci, ki se odločijo za tretji tuji jezik (TJ3), to storijo predvsem zaradi »poklicne« poti in pri tem učenje tujega jezika povezujejo s svojo stroko ali smerjo študija (na primer jezik trgovine, ekonomije ali tehnologije).

Poudariti je treba, da je v tem, drugem scenariju, enako kot v prvem, končni profil raznojezičnosti ali raznokulturnosti učenca morda »neenak«:

- raven znanja jezikov, ki sestavljajo raznojezično zmožnost, variira;
- kulturni vidiki niso enako razviti za vsak jezik;
- ne velja vedno, da je kulturni vidik pri jezikih, kjer je bilo največ pozornosti namenjene jezikovnim vidikom, tudi najbolj razvit;
- »delne« zmožnosti, kot so opisane zgoraj, so povezane.

K tej kratki ponazoritvi lahko dodamo, da je v vseh primerih v določenem trenutku – velja za vse jezike – treba zagotoviti čas za premislek o pristopih in načinih učenja, s katerimi se srečujejo ali za katere se odločajo učenci v svojem razvoju. Iz tega sledi, da je treba v šolske kurikule eksplicitno vdelati načrt za progresivni razvoj »zavedanja učenja« in uvod v splošno jezikovno izobraževanje. Tako oblikovani kurikuli omogočajo učencem vzpostaviti metaspoznavni nadzor nad svojimi zmožnostmi in strategijami. Te učenci povezujejo z drugimi zmožnostmi in strategijami ter jezikovnimi dejavnostmi, v katerih se te uporabljajo, in sicer, da bi izvedli opravila na določenih področjih družbenega življenja oz. domenah.

Z drugimi besedami, eden od ciljev oblikovanja kurikula, ne glede na to, za katero vrsto kurikula gre, je pripraviti učenca do tega, da se zave kategorij in dinamičnega odnosa med njimi, kot je predlagano v modelu za referenčni okvir.

8.4 Ocenjevanje ter šolsko, zunajšolsko in pošolsko učenje

Če kurikulum razumemo v njegovem osnovnem pomenu, tj. kot učenčevo izobraževalno pot – pod nadzorom institucije ali pa ne – to pomeni, da se učenje ne konča, ko učenec zaključi šolo, ampak se tako ali drugače nadaljuje v procesu vseživljenjskega učenja.

S tega vidika je težnja šolskega kurikula razviti učenčevo raznojezično in raznokulturno zmožnost. Ta se lahko ob zaključku šolanja pokaže v obliki različnih profilov, odvisno od posameznikov in njihove izobraževalne poti. Vsekakor oblika takšne zmožnosti ni nespremenljiva. Ta zmožnost se zaradi osebnih in strokovnih izkušenj, ki sledijo, ter nadaljnje življenjske poti razvija in spreminja, raste, se krči in preoblikuje. Na tem mestu igrata med drugim pomembno vlogo izobraževanje odraslih in stalno usposabljanje. V zvezi s tem lahko upoštevamo tri dopolnilne vidike.

8.4.1 Prostor šolskega kurikula

Sprejeti mnenje, da izobraževalni kurikulum ni omejen na šolo in da se ob zaključku šolanja ne konča, pomeni tudi sprejeti mnenje, da se lahko raznojezična in raznokulturna zmožnost začneta razvijati pred vstopom v šolo in se razvijata tudi zunaj nje, vzporedno z njunim razvojem v šoli. To se uresničuje z izkušnjami in učenjem v družinskem krogu, z zgodovinskimi izkušnjami in medgeneracijskimi stiki, potovanji, izseljevanjem, preseljevanjem in bolj splošno, s pripadanjem večjezičnemu in večkulturnemu okolju ali s selitvijo iz enega v drugo okolje, pa tudi z branjem in skozi medije.

To se sicer zdi očitno, a je jasno tudi, da šole teh dejstev še zdaleč ne upoštevajo vedno in povsod. Zato bi bilo koristno premisliti o šolskem kurikulumu kot sestavnem delu veliko širšega kurikula, vendar kot delu, kjer bo učencem zagotovljeno naslednje:

- začetni diferencirani raznojezični in raznokulturni repertoar (morda z možnimi načini, predlaganimi v predstavljenih scenarijih);
- boljše zavedanje, znanje in zaupanje v svoje zmožnosti in sposobnosti ter dostopni viri v šoli in zunaj nje, s katerimi lahko učenci širijo in izboljšujejo te zmožnosti in jih učinkovito uporabljajo na določenih področjih družbenega življenja.

8.4.2 Listovnik in jezikovno profiliranje

Iz povedanega sledi, da morata prepoznavanje in ocenjevanje znanja ter spretnosti temeljiti tudi na okoliščinah in izkušnjah, v katerih se te zmožnosti in spretnosti razvijajo. Razvoj *Evropskega jezikovnega listovnika (EJL)*, ki posamezniku omogoča, da si vanj zapisuje in v njem označuje različne vidike svojega jezikovnega življenjepisa, je korak v tej smeri. Listovnik obsega vsa uradna priznanja, pridobljena v procesu učenja določenega jezika, in tudi nekoliko bolj neformalne izkušnje, ki vključujejo stike z drugimi jeziki in kulturami.

Za to, da bi poudarili povezanost šolskega in zunajšolskega kurikula, ko ob zaključku srednješolskega izobraževanja ocenjujemo učenje jezika, bi bilo morda primerneje kot utemeljiti ocenjevanje s posamezno vnaprej določeno ravno v danem jeziku ali jezikih zagotoviti formalno priznavanje raznojezične in raznokulturne zmožnosti, morda s podrobno opredelitvijo izhodnega profila, ki upošteva različne kombinacije.

»Uradno« priznavanje delnih zmožnosti je korak v to smer (dobro in koristno bi bilo, če bi pomembne mednarodne kvalifikacije utrle pot takemu pristopu, na primer z ločenim obravnavanjem štirih spretnosti: razumevanje/izražanje in pisanje/govor, in ne nujno vseh skupaj). Koristno bi bilo upoštevati in priznati tudi sposobnost obvladavanja več jezikov ali kultur. Prevajanje (ali povzemanje) drugega tujega jezika v prvi tuji jezik, sodelovanje v govorni razpravi v več jezikih, interpretiranje kulturnega pojava v zvezi z drugo kulturo so primeri posredovanja (kot je opredeljeno v tem dokumentu), ki imajo svoje mesto pri ocenjevanju in nagrajevanju sposobnosti upravljati raznojezični in raznokulturni repertoar.

8.4.3 Večdimenzionalni in modularni pristop

Namen tega poglavja je postaviti v ospredje naraščajočo kurikularno kompleksnost in posledice za ocenjevanje in potrjevanje znanja. Seveda je pomembno določiti ravni v

zvezi z vsebino in napredovanjem. To je mogoče storiti za eno samo osnovno sestavino (na primer jezikovno ali pojmovno/funkcionalno) ali za napredovanje v vseh dimenzijah določenega jezika. Enako pomembno je jasno razlikovati sestavine *mnogodimenzionalnega kurikula* (in pri tem upoštevati predvsem različne dimenzije referenčnega okvira), diferencirati metode vrednotenja ter poskušati razviti *modularne oblike* učenja in potrjevanja znanja. To bi omogočilo *sinhrono* (na primer v določenem trenutku) ali *diahrono* (na primer v različnih fazah učenja) razvijanje in prepoznavanje raznojezičnih in raznokulturnih zmožnosti z »variabilno geometrijo« (na primer sestavine in struktura zmožnosti se razlikujejo od posameznika do posameznika in se s časom spreminjajo).

V določenih obdobjih med šolanjem se lahko v okviru kurikula in prej opisanih scenarijev uvedejo medpredmetni (ang. cross-curricular) moduli, ki vključujejo različne jezike. Takšni »transjezikovni« moduli bi lahko temeljili na različnih pristopih in učnih virih, načinih uporabe zunajšolskega okolja ter načinih obravnave nesporazumov v medkulturnih odnosih.

S temi moduli bi zagotovili večjo splošno koherentnost in večjo očitnost prikritih izbir kurikula ter izboljšali osnovno strukturo, ne da bi pri tem moteče posegali v programe drugih predmetov.

Nadalje, modularni pristop h kvalifikacijam bi omogočil specifično ocenjevanje – v *ad hoc* modulu – upravljanja prej opisanih raznojezičnih in raznokulturnih sposobnosti.

Večdimenzionalnost in modularnost sta tako ključna koncepta v razvijanju trdne osnove za jezikovno diverzifikacijo v kurikulu in pri ocenjevanju. Referenčni okvir je oblikovan tako, da glede na ponujene kategorije daje smernice za takšno modularno ali večdimenzionalno organizacijo. Kakorkoli že pa je pravi korak naprej vključevanje projektnega in eksperimentalnega dela v šolsko in druga okolja.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Ali učenci že imajo izkušnje z jezikovno in kulturno raznolikostjo ter kakšne so te izkušnje?*
- *Ali so učenci že sposobni, četudi le na zelo osnovni ravni, delovati v različnih jezikovnih in/ali kulturnih skupnostih ter kako je takšna zmožnost porazdeljena in diferencirana glede na kontekste jezikovne rabe in glede na dejavnosti?*
- *Kakšne izkušnje z jezikovno in kulturno raznolikostjo imajo učenci med učenjem (na primer vzporedno z institucionalnim izobraževanjem in zunaj njega)?*
- *Kako je mogoče takšne izkušnje vključiti v proces učenja?*
- *Katere vrste ciljev se zdijo najbolj primerne za učence (gl. podpoglavje 1.2) na določeni točki razvoja raznojezične in raznokulturne zmožnosti, če pri tem upoštevamo njihove lastnosti, pričakovanja, interese, načrte in potrebe ter predhodno učno pot in obstoječe vire?*
- *Kako pri učencih spodbujati dekategoriizacijo in vzpostavitev učinkovitega razmerja med različnimi sestavinami raznojezične in raznokulturne zmožnosti v procesu njenega razvoja; predvsem kako usmeriti pozornost na učenčeva že obstoječa prenosljiva in prečna znanja in spretnosti ter jih uporabiti?*
- *Katere delne zmožnosti (katere vrste in za katere namene) lahko obstoječe učenčeve zmožnosti obogatijo, naredijo kompleksnejše in jih diferencirajo?*
- *Kako koherentno umestiti učenje določenega jezika ali kulture v skupni kurikulum, v katerem se razvija izkušnja z več jeziki in več kulturami?*
- *Kakšne možnosti ali katere oblike diferenciacije v kurikularnih scenarijih obstajajo za usmerjanje razvoja diverzificirane zmožnosti za posamezne učence; kako je mogoče predvideti in doseči morebitno ekonomizacijo?*
- *Katere oblike organizacije učenja (na primer modularni pristop) zelo verjetno podpirajo usmerjanje učne poti učencev?*
- *Kakšen pristop k vrednotenju ali ocenjevanju bi omogočil upoštevanje in usklajevanje ustreznega priznavanja delnih zmožnosti in diverzificirane raznojezične in raznokulturne zmožnosti učencev?*

9

Ocenjevanje

9.1 Uvod

V tem poglavju se pojem ocenjevanja navezuje na ocenjevanje znanja uporabnika jezika. Testi jezikovnega znanja so samo ena od oblik ocenjevanja, obstaja še mnogo drugih (na primer uporaba kontrolnih seznamov pri sprotnem ocenjevanju, učiteljevo neformalno opazovanje), ki niso opredeljeni kot testi ali izpiti. Vrednotenje je širši pojem od ocenjevanja. Vsakršno ocenjevanje je oblika vrednotenja, vendar pa vrednotenje v jezikovnem programu zajema več prvin kot samo učenčevo znanje. Vključuje lahko učinkovitost določenih metod in gradiv, vrsto in kakovost dejansko tvorjenega diskurza znotraj programa, učenčevo/učiteljevo zadovoljstvo, učinkovitost poučevanja itn. To poglavje obravnava ocenjevanje, in ne širših vprašanj vrednotenja programa.

Razprave o ocenjevanju običajno temeljijo na treh temeljnih konceptih: veljavnosti, zanesljivosti in izvedljivosti. Za boljše razumevanje vsebine tega poglavja je dobro vedeti, kaj ti pojmi pomenijo, kako so med seboj povezani in zakaj so pomembni za Okvir.

Veljavnost je koncept, s katerim se ukvarja Okvir. Test ali postopek ocenjevanja je veljaven do stopnje, ko je še možno nazorno prikazati, da je predmet dejanskega ocenjevanja (konstrukt) to, kar je v določenem kontekstu treba ocenjevati, in da so pridobljene informacije točen prikaz učenčevega znanja.

Zanesljivost je, po drugi strani, strokovni izraz. V bistvu gre za to, kako podobno se razvrščajo kandidati na dveh ločenih izvedbah istega testa (ti sta lahko resnični ali simulirani) oz. ocenjevanja, pri čemer naj bi se učenci – če je test zanesljiv – razvrščali čim bolj enako.

Kar pa je dejansko bolj pomembno kot zanesljivost, je *natančnost odločitev*, sprejetih v skladu s posameznim standardom. Če so rezultati ocenjevanja prikazani kot »opravi/ni opravi« ali ravni A2+/B1/B1+, kako natančne so potem takšne odločitve? Natančnost odločitev je odvisna od veljavnosti posameznega standarda (na primer raven B1) za določen kontekst. Odvisna je tudi od veljavnosti meril, na katerih temelji odločitev, in veljavnosti postopkov oblikovanja teh meril.

Če dve različni organizaciji ali regiji uporabljata ista merila za ocenjevanje iste spretnosti ter če so standardi veljavni in primerni za oba konteksta, dosledno upoštevani v nalogah in dosledno interpretirani pri ocenjevanju dosežkov, potem rezultati obeh sistemov korelirajo. Tradicionalno takšno povezavo med dvema testoma, ki naj bi merila isti konstrukt, imenujemo »sočasna veljavnost«.

Pričujoči koncept se očitno nanaša na zanesljivost, saj se nezanesljivi testi ne povezujejo (ne korelirajo). Vseeno pa je osrednje vprašanje količina skupnih prvin dveh testov glede na to, kaj se ocenjuje in kako se interpretirajo rezultati.

Ti dve vprašanji pa sta ključni vprašanji, ki ju obravnava Skupni evropski jezikovni okvir.

V nadaljevanju so izpostavljeni trije načini uporabe Okvira:

1. za podrobnejšo opredelitev vsebine testov in izpitov: *kaj se ocenjuje*;
2. za določitev meril, kdaj je dosežen neki učni cilj: *kako se interpretirajo dosežki*;
3. za opisovanje ravni doseženega znanja v obstoječih testih in izpitih, kar omogoča primerjave med različnimi sistemi kvalifikacij: *kako se lahko izvedejo primerjave*.

Ta vprašanja se na različne vrste ocenjevanja nanašajo na različne načine. Poznamo mnogo vrst in tradicij ocenjevanja. Napačna je predpostavka, da je en pristop (na primer javni preizkus znanja) v svojih izobraževalnih učinkih nadreden drugemu pristopu (na primer učiteljevemu ocenjevanju). Velika prednost niza skupnih standardov – kot so skupne referenčne ravni Okvira – je torej v tem, da slednji omogočajo povezovanje različnih oblik ocenjevanja.

V tretjem podpoglavju so podrobneje opisane izbirne možnosti oblik ocenjevanja. Izbire so predstavljene v obliki nasprotnih/alternativnih dvojic. Pri vsakem zgledu so uporabljena poimenovanja jasno opredeljena, dodane pa so tudi njihove relativne prednosti in slabosti v zvezi z namenom ocenjevanja v danem izobraževalnem kontekstu. Navedene so tudi posledice uporabe ene ali druge alternativne možnosti. Zatem je opisana pomembnost Okvira za dano vrsto ocenjevanja.

Postopek ocenjevanja mora biti, da bi bil *izvedljiv*, tudi praktičen. Izvedljivost je zlasti pomembna pri testih spretnosti. Ocenjevalci delajo pod časovnim pritiskom. Vidijo le omejen vzorec izvedbe oz. vedanja, omejeni pa so tudi pri izbiri vrst in številu kategorij, ki jih lahko upoštevajo za merila. Okvir naj bi služil kot referenčna točka za ocenjevanje, ne pa kot praktično orodje za to. Okvir mora biti celovit, vendar morajo biti vsi njegovi uporabniki selektivni. Selektivnost lahko pomeni uporabo enostavnejše operacijske sheme, kjer se skrči število kategorij, ločenih znotraj Okvira. Na primer, kategorije, ki se uporabljajo v ponazoritvenih lestvicah opisnikov, nasproti besedilu iz četrtega in petega poglavja, so pogosto veliko enostavnejše od kategorij in njihovih prevedb, ki so obravnavane v samem besedilu. To vprašanje je obravnavano v zadnjem razdelku tega poglavja, in sicer skupaj z zgledi.

9.2 Okvir kot podlaga za ocenjevanje

9.2.1 Določitev vsebine testov in izpitov (testna specifikacija)

Opis »jezikovne rabe in uporabnika jezika« iz četrtega poglavja in predvsem podpoglavja 4.4 »Sporazumevalne jezikovne dejavnosti in strategije« lahko upoštevamo pri natančnem opredeljevanju opravil za komunikacijsko usmerjeno ocenjevanje. Vedno bolj se uveljavlja stališče, da mora veljavno ocenjevanje temeljiti na vzorčenju različnih in ustreznih vrst diskurza.

Za ponazoritev te trditve lahko navedemo primer nedavno oblikovanega testa govornih spretnosti. Test se začne s simuliranim *pogovorom*, ki je neke vrste ogrevanje. Sledi *neformalna diskusija* o aktualnih vsebinah, ki zanimajo kandidata. V *fazi transakcije* kandidat v neposrednem stiku ali v simuliranem telefonskem pogovoru pridobiva informacije. Sledi *faza tvorjenja*, ki temelji na pisnem *poročilu*, v katerem kandidat opiše svoje akademsko področje in načrte. Na koncu je *ciljno usmerjeno sodelovanje*, med katerim kandidati

skupaj dosežejo dogovor. Če povzamemo, so kategorije Okvira za uporabljene sporazumevalne dejavnosti naslednje:

	Interakcija (spontano, kratke izmenjave)	Tvorjenje (pripravljeno, dolge izmenjave)
Govorno:	<i>pogovor</i> <i>neformalna diskusija</i> <i>ciljno usmerjeno sodelovanje</i>	<i>opis lastnega akademskega področja</i>
Pisno:		<i>poročilo/opis lastnega akademskega področja</i>

Uporabnik si lahko pri sestavljanju nalog pomaga z vsebino podpoglavja 4.1 »Kontekst jezikovne rabe« (domene, pogoji in omejitve, mentalni kontekst), podpoglavja 4.6 »Besedila« in sedmega poglavja »Opravila in njihova vloga pri poučevanju jezika«, predvsem podpoglavja 7.3 »Težavnost opravil«.

Z vsebino podpoglavja 5.2 »Sporazumevalne jezikovne zmožnosti« si boste lahko pomagali pri sestavljanju posameznih delov testa govornih spretnosti, da bi izluščili pokazatelje relevantnih jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih zmožnosti. Niz vsebinskih določitev na Ravni sporazumevalnega praga Sveta Evrope za več kot 20 evropskih jezikov (gl. seznam splošne literature), na Vmesni ravni in na Višji ravni za angleščino ter ustrezne za druge jezike in ravni, so lahko podlaga za Okvir. Ponujajo namreč dodatne podatke pri pripravi testov za ravni A1, A2, B1 in B2.

9.2.2 Merila za doseganje učnega cilja

Lestvice v Okviru so osnova za razvijanje lestvic za ocenjevanje doseganja določenih učnih ciljev; opisniki so lahko v pomoč pri oblikovanju meril. Cilj je lahko široka raven splošnega jezikovnega znanja, izražena s splošno referenčno ravno (na primer B1). Po drugi strani pa lahko gre za specifično razporeditev dejavnosti, spretnosti in zmožnosti, kot so opisane v podpoglavju 6.1.4.1 »Vrste ciljev v razmerju do Okvira«. Takšen modularni cilj je možno prikazati z mrežo kategorij po ravneh (gl. preglednico 2).

V razpravi o uporabi opisnikov je pomembno ločiti med

1. opisniki sporazumevalnih dejavnosti iz četrtega poglavja,
2. opisniki vidikov znanja za določene zmožnosti iz petega poglavja.

Prvi so primerni za učiteljevo ocenjevanje ali samoocenjevanje življenjskih opravil. Takšna ocenjevanja temeljijo na podrobni sliki učenčeve jezikovne sposobnosti, kot se je razvila in oblikovala v izobraževalnem procesu. Kot taka so zelo zanimiva, ker omogočajo, da se učenci in učitelji osredotočijo na akcijsko zasnovano izobraževanje.

Običajno pa *ni* priporočljivo vključiti opisnikov za sporazumevalne dejavnosti med merila, s katerimi ocenjevalec – če želi poročati o rezultatih z ozirom na raven doseženega znanja – ocenjuje, kako učenec izvede določen test govornih ali pisnih spretnosti. To pa zato, ker ocena, ko gre za poročanje o znanju, ne sme predvsem zadevati določene vrste izvedb testov, ampak mora biti namen ocene presojeti o posplošljivih zmožnostih, kot jih pokažejo učenci pri izvedbi testa. Vzroki za težnjo k uspehu pri reševanju testnih nalog so seveda lahko popolnoma izobraževalni, predvsem pri mlajših

uporabnikov na osnovni ravni (ravni A1, A2). Takšni rezultati so manj posplošljivi, vendar pa se na zgodnjih stopnjah jezikovnega učenja posploševanju rezultatov običajno ne namenja osrednje pozornosti.

Vse navedeno še poudarja dejstvo, da ima lahko ocenjevanje več različnih vlog. Nekaj, kar je primerno za določen namen ocenjevanja, morda ni primerno za kak drug namen.

9.2.2.1 Opisniki sporazumevalnih dejavnosti

Opisniki sporazumevalnih dejavnosti (četrto poglavje) se lahko v zvezi z doseganjem ciljev uporabljajo na tri različne načine.

1. **Konstruiranje.** Kot je obravnavano v podpoglavju 9.2.1, lestvice za sporazumevalne dejavnosti pomagajo pri opredelitvi specifikacij za sestavljanje testnih nalog.
2. **Poročanje.** Lestvice sporazumevalnih dejavnosti so uporabne tudi za poročanje o rezultatih. Uporabniki rezultatov izobraževalnega sistema, kot so delodajalci, pogosto želijo podatek o posameznikovih splošnih dosežkih in jih ne zanimajo toliko podrobni opisi njegovih zmožnosti.
3. **Samoocenjevanje ali učiteljevo ocenjevanje.** Opisniki za sporazumevalne dejavnosti se lahko uporabljajo za samoocenjevanje in učiteljevo ocenjevanje na različne načine, nekaj zgledov je navedenih v nadaljevanju.
 - **Kontrolni seznam** (ang. checklist). Uporabljamo ga za sprotno ocenjevanje, pa tudi za sumativno ocenjevanje ob zaključku programa. Opisnike na določeni ravni je možno razvrstiti v seznam. Druga možnost je širitev vsebine opisnikov, na primer: opisnik *znam prositi za osebne podatke in jih posredovati* je možno razširiti v implicitne sestavne dele: *znam se predstaviti, znam povedati, kje živim, znam povedati svoj naslov, znam povedati, koliko sem star*, itn. in *znam vprašati, kako je komu ime, znam vprašati, kje kdo živi, znam vprašati, koliko je kdo star* itn.
 - **Mreža.** Pri sprotnem ali pri sumativnem ocenjevanju je možno oceniti profil z mrežo izbranih kategorij (na primer *pogovor, diskusija, izmenjava informacij*), kot so določene za različne ravni (B1+, B2, B2+).

Zadnjih deset let se s takšnim načinom uporabe opisnikov vedno pogosteje srečujejo. Izkušnje so pokazale, da doslednost, s katero učitelji in učenci interpretirajo opisnike, raste, če opisniki opisujejo ne le, KAJ učenec zna, ampak tudi KAKO DOBRO to zna.

9.2.2.2 Opisniki vidikov znanja v zvezi z določenimi zmožnostmi

Opisniki vidikov znanja se lahko v zvezi z doseganjem ciljev uporabljajo na dva osnovna načina.

1. **Samoocenjevanje in učiteljevo ocenjevanje.** Če so opisniki pozitivne, samostojne trditve, jih je možno umestiti na kontrolne sezname za samoocenjevanje in učiteljevo ocenjevanje. Vendar pa je slabost večine obstoječih lestvic v tem, da so opisniki pogosto negativno oblikovani na nižjih ravneh, norma pa je nekje v sredini lestvice. Pogosto gre pri njih zgolj za besedna razlikovanja med ravnmi, in sicer tako, da se zamenjata ena ali dve besedi v sosednjih opisih, ki nato zunaj sobesedila lestvice

skorajda izgubijo pomen. Da bi se izognili tovrstnim težavam, priloga A prikazuje načine oblikovanja opisnikov.

2. **Ocenjevanje izvedbe.** Pogosteje se lestvice opisnikov za različne vidike zmožnosti, ki so opredeljeni v petem poglavju, uporabljajo kot izhodišče za razvijanje meril ocenjevanja. Z usmerjanjem osebnih, nesistematičnih vtisov v tehtne in premišljene presoje, so lahko takšni opisniki v pomoč pri oblikovanju skupnega referenčnega okvira v skupini ocenjevalcev.

Kot ocenjevalna merila je opisnike načeloma možno uporabiti na tri načine.

- Prvič, opisniki imajo lahko obliko *lestvice* – pogosto gre za združitev opisnikov za različne kategorije v en celostni odstavek za posamezno raven. To je zelo običajen pristop.
- Drugič, opisniki imajo lahko obliko *kontrolnega seznama* – običajno je en kontrolni seznam na posamezno raven. Opisniki so pogosto združeni v skupine po naslovih, tj. po kategorijah. Takšni sezname so manj običajni pri ocenjevanju v živo.
- Tretjič, opisniki imajo lahko obliko *mreže izbranih kategorij* – kot niz vzporednih lestvic za posamezne kategorije. S tem pristopom je možno oblikovati učenčev diagnostični opis. Vendar je število kategorij, ki so jih ocenjevalci zmožni obvladati, omejeno.

Poznamo dva povsem različna načina sestavljanja mreže podlestvic.

- *Lestvica jezikovnega znanja* se oblikuje kot mreža opisov, ki opredeljujejo ravni za posamezne kategorije, na primer od ravni A2 do B2. Ocenjuje se neposredno na teh ravneh, pri čemer je za večjo diferenciacijo možno uporabiti tudi dodatne znake, kot je dodatna številka ali znak plus. Tako je mogoče, tudi če je bila ciljna raven testa B1 in nihče od učencev ni dosegel ravni B2, boljše učence oceniti z B1+, B1++ ali B1.8.
- *Izpitna ocenjevalna lestvica* se oblikuje z izbiro ali opredelitvijo opisnika za vsako posamezno kategorijo, ki opisuje zaželeni minimalni standard ali normo za posamezni modul oziroma izpit za to kategorijo. Takšen opisnik se imenuje »Opravil« ali »3« in tako je lestvica normirana za določen standard (zelo slab rezultat = 1, odličen rezultat = 5). Opredelitev opisnikov za »1« in »5« lahko izhaja iz opisnikov na sosednjih ravneh ali pa se jim prilagodi (lestvica iz ustreznega podpoglavja petega poglavja) ali pa se opisnik oblikuje glede na ubeseditev opisnika »3«.

9.2.3 Opisovanje ravni znanja v testih in izpitih za lažjo primerjavo

Lestvice za skupne referenčne ravni so pripravljene z namenom olajšati proces opisovanja ravni znanja, pridobljenega v obstoječih kvalifikacijah – in tako omogočiti primerjavo med sistemi. Literatura s področja merjenja pozna pet klasičnih možnosti, kako vzporediti oz. povezati različne načine testiranja in ocenjevanja: 1) izenačevanje; 2) umerjanje (kalibriranje); 3) statistično usklajevanje (ang. statistical moderation); 4) prilagajanje (ang. benchmarking) in 5) skupinsko usklajevanje (ang. social moderation).

Prve tri metode so tradicionalne: 1) izdelava alternativnih različic istega testa (izenačevanje), 2) povezovanje rezultatov različnih testov v skupno lestvico (umerjanje) in 3) korigiranje statistike zaradi težavnosti testov ali strogosti izpraševalcev (statistično usklajevanje).

Zadnji dve metodi se nanašata na vzpostavljanje skupnega razumevanja skozi diskusijo (skupinsko usklajevanje) in na primerjavo vzorčnih izdelkov s standardiziranimi definicijami in primeri (prilagajanje). Podpiranje procesa vzpostavljanja skupnega razumevanja je eden od ciljev Okvira. Zato so bile lestvice opisnikov, uporabljene za ta namen, standardizirane po zelo strogi metodologiji. V izobraževanju se ta pristop vedno pogosteje opisuje kot k standardom usmerjeno ocenjevanje (ang. standard-orientated assessment). Znano je, da je za razvoj k standardom usmerjenega pristopa potreben čas. Partnerji namreč šele v procesu razjasnjevanja opisnikov ob vzorčnih izdelkih in z izmenjavo mnenj razvijejo občutek za pomen standarda.

Lahko trdimo, da je tak pristop potencialno najuspešnejša metoda povezovanja, ker vključuje oblikovanje in preverjanje (validacijo) skupnega razumevanja konstrukta.

Temeljni razlog, zakaj je kljub »statistični čarovniji« tradicionalnih tehnik težko vzporejati različne oblike jezikovnega ocenjevanja, je dejstvo, da se s testi običajno merijo zelo različne stvari, celo takrat ko nameravajo pokriti ista področja. To je deloma posledica a) neustrezne konceptualizacije in operacionalizacije konstrukta in deloma b) s tem povezanega motečega sovpadanja oz. interference, ki izhaja iz metode testiranja.

Okvir ponuja načelni poskus reševanja prve in osnovne težave v zvezi z učenjem modernih jezikov v evropskem kontekstu. V četrtem in sedmem poglavju je podrobno predstavljena opisna shema, ki poskuša enostavno in praktično konceptualizirati jezikovno rabo, zmožnosti in procese poučevanja in učenja. To bo uporabnikom pomagalo operacionalizirati sporazumevalno jezikovno sposobnost, ki jo želimo spodbujati.

Lestvice opisnikov tvorijo konceptualno mrežo, ki se lahko uporablja za:

- a) medsebojno povezovanje nacionalnih in institucionalnih okvirov, in sicer s pomočjo Skupnega okvira;
- b) opredeljevanje ciljev določenih izpitov in izobraževalnih modulov z uporabo kategorij in ravni na lestvicah.

V prilogi A je pregled metod, kako oblikovati lestvice opisnikov in jih povezati z lestvico Okvira.

V priložniku za izpraševalce, ki so ga pripravili v združenju ALTE (dokument CC-Lang (96) 10 rev.), je natančno navodilo za operacionalizacijo konstruktov v testih in za preprečevanje popačenja zaradi učinka testne metode.

9.3 Vrste ocenjevanja

Vrste ocenjevanja se med sabo pomembno razlikujejo. Seznam v nadaljevanju nikakor ni dokončen. Pri tem ni pomembno, ali posamezni izraz stoji na levi ali desni.

Preglednica 7: Vrste ocenjevanja

1	Ocenjevanje dosežkov	Ocenjevanje jezikovnega znanja
2	Normativno ocenjevanje	Kriterijsko ocenjevanje
3	Kriterijsko ocenjevanje po končnem merilu	Stopenjsko ocenjevanje
4	Sprotno ocenjevanje	Fazno ocenjevanje
5	Formativno ocenjevanje	Sumativno ocenjevanje
6	Neposredno ocenjevanje	Posredno ocenjevanje
7	Ocenjevanje izvedbe	Ocenjevanje znanja
8	Subjektivno ocenjevanje	Objektivno ocenjevanje
9	Ocenjevanje s kontrolnim seznamom	Ocenjevanje z uvrščanjem na lestvico
10	Ocenjevanje po vtisu	Vodena presoja
11	Celostno ocenjevanje	Analitično ocenjevanje
12	Serijsko ocenjevanje	Kategorialno ocenjevanje
13	Ocenjevanje s strani drugih	Samoocenjevanje

9.3.1 Ocenjevanje dosežkov/ocenjevanje jezikovnega znanja

Ocenjevanje dosežkov je ocenjevanje določenih ciljev – ocenjuje se znanje tega, kar se je poučevalo. Torej se navezuje na delo v določenem tednu/semestru, na učbenik ali učni načrt. Ocenjevanje dosežkov je usmerjeno v učni program in pomeni notranji pogled na znanje.

Ocenjevanje jezikovnega znanja je po drugi strani ocenjevanje tega, kaj nekdo zmore oz. zna/ve in kar je lahko uporabno v resničnem svetu. Takšno ocenjevanje pomeni zunanji pogled na znanje.

Učitelji po naravi bolj težijo k ocenjevanju dosežkov, saj želijo dobiti povratne informacije o poučevanju. Delodajalci, strokovni delavci v izobraževanju in odrasli učenci pa bolj težijo k ocenjevanju jezikovnega znanja: ocenjevanju rezultatov, tj. tega, kar nekdo v danem trenutku zna oz. zmore. Prednost ocenjevanja dosežkov je v tem, da je tak pristop blizu izkušnjam učenca, medtem ko je prednost ocenjevanja znanja/sposobnosti v tem, da lahko vsakdo ugotovi, na kateri stopnji je njegovo znanje, saj so rezultati pregledni (transparentni).

Trdimo lahko, da bi pri komunikacijskem testiranju v okviru na potrebah temelječega poučevanja in učenja morala biti razlika med dosežki (usmerjenimi v vsebino predmeta) in jezikovnim znanjem (sposobnostjo delovanja v resničnem svetu) v idealnem primeru majhna. Dokler se z ocenjevanjem dosežkov preverja praktično rabo jezika v primernih situacijah in dokler to ponuja uravnotežen prikaz porajajoče se zmožnosti, gre za vidik ocenjevanja jezikovnega znanja. Če so v ocenjevanje jezikovnega znanja vključena jezikovna in sporazumevalna opravila, ki temeljijo na ustreznem in transparentnem učnem načrtu, kjer ima učenec možnost pokazati, kaj je dosegel, gre za ocenjevanje dosežkov.

Lestvice ponazoritvenih opisnikov so povezane z ocenjevanjem jezikovnega znanja, tj. sposobnosti delovanja v resničnem svetu. O tem, kako pomembno je preverjanje dosežkov za spodbujanje učenja, več v šestem poglavju.

9.3.2 Normativno ocenjevanje/kriterijsko ocenjevanje

Pri *normativnem ocenjevanju* gre za razvrščanje učencev po dosežkih med vrstniki.

Pri *kriterijskem ocenjevanju* se v nasprotju z normativnim ocenjevanjem učenca ocenjuje izključno po njegovem znanju, ne glede na znanje vrstnikov.

Normativno ocenjevanje se lahko izvaja glede na razred (si npr. osemnajsti) ali demografsko skupino (si npr. na 21567. mestu; si v zgornjih 14 %) ali skupino učencev, ki opravljajo preizkus. V zadnjem primeru je mogoče surove testne rezultate prilagoditi in tako zagotoviti »pravičen« rezultat z vzporejanjem distribucijske krivulje testnih rezultatov s krivuljo prejšnjih let; namen takšnega ravnanja je vzdrževati standard in vsako leto zagotoviti enak odstotek učencev, ocenjenih z »A«, ne glede na težavnost testa ali sposobnosti učencev. Na splošno se normativno ocenjevanje uporablja pri uvrstitvenih testih za oblikovanje razredov.

Kriterijsko ocenjevanje pomeni določitev kontinuuma znanja (navpično) in razpona relevantnih domen (vodoravno), tako da se lahko posamezni testni rezultati razporedijo glede na celotni »prostor« meril. Pri tem gre za a) opredelitev ustreznega področja ali področij, ki jih zajema neki test/modul, in za b) določitev »mejnih vrednosti«, tj. testnega rezultata ali rezultatov, ki jih je treba doseči za izpolnitev standarda znanja.

Lestvice ponazoritvenih opisnikov so sestavljene iz kriterijskih trditev za posamezne kategorije v ponazoritveni shemi. Skupne referenčne ravni predstavljajo niz skupnih standardov.

9.3.3 Kriterijsko ocenjevanje po končnem merilu/stopenjsko ocenjevanje

Kriterijsko ocenjevanje po končnem merilu je pristop, pri katerem se postavi en sam »minimalni standard zmožnosti« ali »mejna vrednost«; pri tem se učence razdeli na »mojstre« (ang. »masters«) in »nemojstre« (ang. »non-masters«), posamezne stopnje kakovosti doseženih ciljev pa se ne priznavajo.

Stopenjsko ocenjevanje je pristop, pri katerem se posamezna sposobnost navezuje na jasno načrtan kontinuum vseh relevantnih stopenj sposobnosti na določenem področju.

Pristopov h kriterijskemu ocenjevanju je več, vendar jih je večino mogoče interpretirati predvsem kot »mojstrsko učenje« ali »kontinuum«. Zmedo povzroča zmotno enačenje kriterijskega ocenjevanja izključno s pristopom mojstrstva (ang. mastery approach). Pristop mojstrstva je pristop dosežkov (ang. achievement approach) in se navezuje na vsebino programa/modula. Manj poudarka daje postavitvi takšnega modula (in doseženega v njem) na kontinuum jezikovnega znanja.

Alternativa pristopu mojstrstva je uvrščanje rezultatov posameznega testa na ustrezen kontinuum jezikovnega znanja, običajno s pomočjo vrste ocen. Pri tem pristopu je ta kontinuum »merilo«, zunanja stvarnost, ki zagotavlja, da testni rezultati dejansko nekaj pomenijo. Uvrščanje na podlagi zunanjega merila se lahko izvaja z lestvično analizo (na primer Raschev model), pri čemer se rezultati vseh testov med sabo primerjajo in se umestijo neposredno na skupno lestvico.

Okvir lahko uporabljamo za oba pristopa. Lestvico ravni, ki se uporablja pri pristopu kontinuuma, je mogoče prilagoditi skupnim referenčnim ravnem; cilj, ki bi naj bil dosežen pri pristopu mojstrstva, pa se lahko umesti na konceptualno mrežo kategorij in ravni v Okviru.

9.3.4 Sprotno ocenjevanje/fazno ocenjevanje

Pri *sprotnem ocenjevanju* učitelj in po možnosti učenci ocenjujejo izvedbe, izdelke, njihove dele in projekte med izvajanjem programa v razredu. Končna ocena tako odraža celoten program/letnik/semester.

Pri *faznem ocenjevanju* se dodeljujejo ocene in sprejemajo odločitve na podlagi izpita ali druge vrste ocenjevanja na določen dan, običajno ob zaključku ali pred začetkom programa. Kaj se je dogajalo pred tem, ni pomembno; odločilno je to, kaj posameznik zna/zmore zdaj.

Na ocenjevanje se pogosto gleda kot na nekaj, kar ni del programa, kar se izvaja v določenem času z namenom sprejeti določene odločitve. Sprotno ocenjevanje je ocenjevanje, ki je vključeno v program in ki v nekem smislu kumulativno prispeva k ocenjevanju ob zaključku programa. Razen popravljanja domačih nalog in občasnih ali rednih kratkih preverjanj dosežkov, ki spodbujajo učenje, ima lahko sprotno ocenjevanje obliko kontrolnega seznama/mreže, ki jo izpolni učitelj in/ali učenci, ocenjevanja niza usmerjenih opravil, formalnega ocenjevanja dela/sodelovanja v razredu in/ali oblikovanja listovnika vzorcev izdelkov, če je le mogoče v različnih fazah izdelave, in/ali v različnih fazah programa.

Oba pristopa imata svoje prednosti in slabosti. Fazno ocenjevanje zagotavlja, da ljudje še vedno znajo tisto, kar je bilo morda v učnem načrtu pred dvema letoma. Vendar pa ta pristop povzroča izpitne travme in daje (neupravičeno) prednost določenim tipom učencev. Pri sprotnem ocenjevanju je mogoče bolj upoštevati posameznikovo ustvarjalnost in njegove močne strani, je pa močno odvisno od učiteljeve zmožnosti biti objektivni. V skrajnih primerih se lahko takšen pristop za učenca sprevrže v eno samo neskončno testiranje, za učitelja pa v birokratsko moro.

Za sprotno ocenjevanje so lahko uporabni kontrolni sezname meril, ki opisujejo sposobnosti, povezane s sporazumevalnimi dejavnostmi (četrto poglavje). Ocenjevalne lestvice, izdelane glede na opisnike različnih vidikov zmožnosti (peto poglavje), je mogoče uporabiti za dodeljevanje ocen pri faznem ocenjevanju.

9.3.5 Formativno ocenjevanje/sumativno ocenjevanje

Formativno ocenjevanje je stalen proces zbiranja informacij o obsegu naučenega, o učenčevih močnih in šibkih straneh, kar učiteljem lahko služi pri načrtovanju programa in kot povratna informacija učencem. Formativno ocenjevanje se pogosto uporablja v zelo širokem smislu, tako da se upoštevajo tudi tiste informacije iz vprašalnikov in pogovorov, ki niso merljive.

Pri *sumativnem ocenjevanju* se z oceno povzamejo dosežki ob zaključku programa. Pri tem ne gre nujno za ocenjevanje jezikovnega znanja. Nasprotno, velikokrat gre za normativno ocenjevanje, fazno ocenjevanje in ocenjevanje dosežkov.

Dobra stran formativnega ocenjevanja je, da je njegov cilj izboljšati učenje. Slaba stran formativnega ocenjevanja je neločljiva sestavina metafore o povratnih informacijah.

Te delujejo le, če je prejemnik zmožen a) *zaznati*, tj. da je pozoren, motiviran in pozna način njihovega posredovanja; b) *sprejeti*, tj. da ga informacije ne preplavijo, da jih zna zabeležiti, organizirati in jih prilagoditi zase; c) *interpretirati*, tj. da ima zadostno predznanje in zavedanje, tako da razume bistvo in ne ukrepa kontraproduktivno, ter d) *vključiti* informacijo, tj. da ima čas, pozna cilj in ustrezne vire, kar mu omogoča, da razmisli, vključi in si zapomni novo informacijo. To pomeni samousmerjanje učenja, ki zahteva usposabljanje za samousmerjanje, spremljanje lastnega učenja in razvijanje načinov, kako se odzvati na povratne informacije.

Za takšno usposabljanje ali ozaveščanje učenca se uporablja izraz »évaluation formatrice«. Za ozaveščanje je na voljo veliko različnih tehnik. Osnovno načelo je primerjati vtise (na primer v kontrolnem seznamu označiti tisto, kar trdiš, da znaš) s stvarnostjo (dejansko poslušati gradivo s kontrolnega seznama in ugotoviti, ali ga razumeš). DIALANG prav na tak način poveže samoocenjevanje s testnimi rezultati.

Druga pomembna tehnika je pogovor o vzorčnih izdelkih – tako o »nevturalnih« kot o tistih, ki so jih izdelali učenci – in spodbujanje učencev k razvijanju lastnega metajezika za vidike kakovosti. Ta metajezik lahko učenci nato uporabljajo za spremljanje svojih močnih in šibkih strani ter z njim oblikujejo smernice za samousmerjeno učenje.

Večino formativnih ali diagnostičnih ocenjevanj se uporablja v primeru natančno opredeljene ravni jezikovnih vsebin ali spretnosti, ki so se pravkar poučevale ali pa se bodo poučevale v kratkem. Sezname elementov iz poglavja 5.2 so za diagnostično ocenjevanje še vedno preveč splošni za praktično uporabo; še vedno se je treba sklicevati na določene ustrezne opise (vmesna raven, raven sporazumevalnega praga itn.). Mreže opisnikov, ki opredeljujejo različne vidike zmožnosti na različnih ravneh (četrto poglavje), pa so lahko uporabne kot formativne povratne informacije pri ocenjevanju govornih spretnosti.

Skupne referenčne ravni se zdijo najprimernejše za sumativno ocenjevanje. Vendar pa se je v projektu DIALANG pokazalo, da so lahko povratne informacije celo iz sumativnega ocenjevanja tudi diagnostične in tako formativne.

9.3.6 Neposredno ocenjevanje/posredno ocenjevanje

Pri *neposrednem ocenjevanju* gre za ocenjevanje tega, kar kandidat dejansko počne. Majhna skupina na primer razpravlja o nečem, ocenjevalec njene člane opazuje, jih primerja z uporabo mreže meril, uspešnost njihove izvedbe razvršča v mreži pod najustreznejše kategorije in oblikuje oceno.

Pri *posrednem ocenjevanju* pa se uporablja test, običajno v papirni obliki, s katerim se ocenjujejo spretnosti, ki niso merljive neposredno.

Neposredno ocenjevanje je omejeno na govor, pisanje in poslušanje med interakcijo, saj nikoli ni možno neposredno opazovati dejavnosti sprejemanja. Branje, na primer, je možno ocenjevati samo posredno, saj učenci svoje razumevanje dokazujejo z označevanjem okenc, dokončevanjem stavkov, odgovarjanjem na vprašanja itn. Jezikovni razpon in pravilnost se lahko ocenjujeta neposredno, s presojo, kako se ujemata z merili, ali pa posredno, z interpretacijo in posploševanjem na podlagi odgovorov na testna vprašanja. Klasični neposredni test je intervju; klasični posredni test pa je test dopolnjevanja vrzeli.

Opisniki, ki v petem poglavju opredeljujejo različne vidike zmožnosti na različnih ravneh, se lahko uporabljajo za razvijanje ocenjevalnih meril za neposredne teste.

Parametri iz četrtega poglavja lahko vplivajo na izbiro tem, besedil in testnih nalog za neposredne teste, ki preverjajo spretnosti tvorjenja, in za posredne teste, ki preverjajo poslušanje in branje. Parametri iz petega poglavja dodatno služijo za prepoznavanje ključnih jezikovnih zmožnosti, ki jih je treba vključiti v posredni test jezikovnega znanja, in ključnih pragmatičnih, sociolingvističnih in jezikovnih zmožnosti, na katere se je treba osredotočiti pri pripravi testnih vprašanj v nalogah za štiri jezikovne spretnosti.

9.3.7 Ocenjevanje izvedbe/ocenjevanje znanja

Ocenjevanje izvedbe od učenca zahteva, da v neposrednem testu predstavi vzorec jezika v govorni ali pisni obliki.

Ocenjevanje znanja/védenja od učenca zahteva, da odgovori na vprašanja, ki so lahko različnih vrst, in tako dokaže razpon svojega jezikovnega znanja in nadzora nad pravilnostjo.

Na žalost zmožnosti ni mogoče testirati neposredno. Zanašati se je mogoče le na nize izvedb, iz katerih je mogoče sklepati o jezikovnem znanju. Jezikovno znanje lahko pojmuje kot zmožnost v praktični rabi. V tem smislu vsi testi ocenjujejo le izvedbo, čeprav je mogoče iz nje sklepati o prikritih zmožnostih pod površino.

Intervju zahteva več »izvedbe« kot dopolnjevanje vrzeli v stavkih, dopolnjevanje vrzeli v stavkih pa zahteva več »izvedbe« kot naloge izbirnega tipa. V tem smislu pomeni beseda »izvedba« tvorjenje jezika. V izrazu »testi izvedbe« pa je beseda »izvedba« uporabljena v ožjem smislu. V tem kontekstu pomeni relevantno izvedbo v (relativno) avtentičnih in pogosto z delom ali študijem povezanih situacijah. Če izraz »ocenjevanje izvedbe« razumemo v širšem smislu, lahko rečemo, da so postopki ocenjevanja govora v bistvu testi izvedbe; v njih se ocenjuje s posploševanjem jezikovnega znanja na podlagi izvedb v nizu različnih diskurzivnih slogov, ki ustrezajo učnemu kontekstu in potrebam učencev. Nekateri testi vključujejo tako oceno izvedbe kot tudi oceno znanja o jeziku kot sistemu, drugi pa ne.

Ta razlika je zelo podobna tisti med neposrednimi in posrednimi testi. Okvir se lahko uporablja na podoben način. Opisi Sveta Evrope za različne jezikovne ravni (Vmesna raven, Raven sporazumevalnega praga, Višja raven) pa lahko ponudijo tudi ustrezne podatke o znanju ciljnih jezikov, za katere so na voljo.

9.3.8 Subjektivno ocenjevanje/objektivno ocenjevanje

Subjektivno ocenjevanje je presoja ocenjevalca. Običajno to pomeni presojo o kakovosti izvedbe.

Objektivno ocenjevanje je ocenjevanje brez subjektivnega dejavnika. Običajno to pomeni posredni test, v katerem je le en odgovor pravilen, na primer test izbirnega tipa.

Vendar pa je vprašanje subjektivnosti/objektivnosti veliko bolj kompleksno.

Posredni test pogosto velja za »objektivni test«, kadar se ocenjevalec pri odločanju o tem, ali sprejeti ali zavrniti odgovor, sklicuje na vnaprej določene rešitve in nato prešteje pravilne odgovore, tako da dobi rezultat. Pri določenih vrstah testov pa gre ta proces še korak dlje: na vsako vprašanje je možen le en odgovor (na primer testi izbirnega tipa in c-testi, ki so prav iz teh razlogov nastali iz testov dopolnjevanja vrzeli). Da bi se čim bolj izključile napake ocenjevalca, je ocenjevanje takšnih testov pogosto strojno. V bistvu je

objektivnost »objektivnih« testov nekoliko pretirana, saj se je nekdo odločil omejiti ocenjevanje na tehnike, ki zagotavljajo več nadzora nad testno situacijo (sama po sebi subjektivna odločitev, s katero se drugi morda ne strinjajo). Nekdo je nato določil specifikacijo testa, nekdo drug pa je sestavil nalogo in tako operacionaliziral določeno točko iz te specifikacije. Na koncu pa se je nekdo med več nalogami odločil za eno in jo vključil v test. Ker vse takšne odločitve vključujejo prvino subjektivnosti, bi bilo takšne teste morda bolje označevati kot objektivno točkovane teste.

Pri ocenjevanju neposredne izvedbe se ocene navadno dodeljujejo na podlagi presoje. To pomeni, da se odločitev o tem, kako dobro je učenec izvedel neko opravilo, sprejme subjektivno z upoštevanjem relevantnih dejavnikov in s sklicevanjem na smernice ali merila ter izkušnje. Subjektivni pristop ima določene prednosti, saj sta jezik in sporazumevanje zelo kompleksna, ni ju možno drobiti in sta več kot zgolj seštevek svojih delov. Zelo pogosto je težko ugotoviti, kaj natančno testna naloga meri. Prav zato je težko doseči, da bi testna naloga merila specifične vidike zmožnosti ali izvedbe.

Toda če želimo ostati pravični, moramo zagotoviti čim bolj objektivno ocenjevanje. Vplive osebne vrednostne presoje, ki so del subjektivnih odločitev o izbiri vsebine in kakovosti izvedbe, je treba čim bolj zmanjšati, predvsem pri sumativnem ocenjevanju. To velja upoštevati predvsem zato, ker testne rezultate zelo pogosto uporabljajo tretje osebe za odločanje o prihodnosti testirancev.

Subjektivnost ocenjevanja lahko zmanjšamo in s tem povečamo njegovo veljavnost in zanesljivost, če

- opišemo **vsebine**, ki se bodo ocenjevale, na primer na podlagi referenčnega okvira, ki ustreza določenemu kontekstu;
- uporabimo **zbirne presoje** za izbiro vsebin in/ali oceno izvedb;
- sprejmemo **standardne postopke**, kako naj se ocenjevanja izvajajo;
- zagotovimo **vnapij določene rešitve** za posredne teste in **specifično določena merila** za presojo za neposredne teste;
- zahtevamo **več presoj** in/ali **obteževanje različnih dejavnikov**;
- opravimo ustrezno **usposabljanje** v zvezi s **smernicami za ocenjevanje**;
- preverimo kakovost ocenjevanja (veljavnost, zanesljivost) **z analizo podatkov, pridobljenih z ocenjevanjem**.

Če želimo zmanjšati subjektivnost presoje na vseh ravneh v procesu ocenjevanja, se moramo, kot je opisano na začetku tega poglavja, najprej sporazumeti o konstrukt, tj. o skupnem referenčnem okviru. Okvir ponuja podlago za **določanje vsebin** in je vir za razvoj **specifičnih meril** za neposredne teste.

9.3.9 Uvrščanje na lestvico/uvrščanje na kontrolni seznam

Pri **uvrščanju na lestvico** gre za presojo, v katerem sloju oz. na kateri ravni na lestvici, ki vključuje celo vrsto takšnih ravni ali skupin, je oseba.

Pri **uvrščanju na kontrolni seznam** se osebo presoja glede na seznam točk, relevantnih za določeno raven ali modul.

Pri »uvrščanju na lestvico« je poudarek na uvrščanju ocenjevalne osebe v skupino oz. na raven. Poudarek je vertikalni: kako visoko na lestvico se oseba uvršča. Pomen različnih skupin/ravni je treba jasno opredeliti z lestvičnimi opisniki. Za posamezne kategorije je

lahko več lestvic, ki jih je možno predstaviti v obliki mreže na eni strani ali na več straneh. Opredeljena oz. opisana je lahko vsaka skupina/raven ali vsaka druga skupina/raven ali tista na vrhu, spodaj ali na sredini.

Druga možnost je seznam, ki poudarja pokritost relevantnega področja, poudarek je torej horizontalen: koliko vsebine modula je oseba uspešno zaključila. Kontrolni seznam je lahko seznam točk v obliki vprašalnika, lahko je tudi v obliki kroga ali kaki drugi obliki. Odgovori so lahko Da./Ne. Odgovori so lahko tudi bolj diferencirani s serijo korakov (na primer 0–4); pri tem je dobro, če so ti koraki tudi označeni (poimenovani) in je opredeljeno, kako te oznake interpretirati.

Ponazoritveni opisniki so sestavljeni iz neodvisnih trditev, nanašajočih se na merila in umerjenih na določene ravni. Zato je takšne opisnike mogoče uporabiti kot vir za izdelavo kontrolnega seznama za določeno raven, kot je to v nekaterih različicah jezikovnega listovnika, in za izdelavo ocenjevalnih lestvic oziroma mrež, ki pokrivajo vse relevantne ravni, kot je bilo opisano v tretjem poglavju, v preglednici 2 (lestvica za samoocenjevanje) in v preglednici 3 (ocenjevalna lestvica).

9.3.10 Ocenjevanje po vtisu/vodena presoja

Ocenjevanje po vtisu. Popolnoma subjektivna presoja izvedb učencev v razredu na osnovi izkušenj, brez uporabe specifičnih meril glede na specifično ocenjevanje.

Vodena presoja. Presoja, pri kateri se vtis dopolnjuje z zavednim ocenjevanjem v skladu z določenimi merili, zaradi česar se subjektivnost posameznega ocenjevalca zmanjša.

Pojem »vtis« se tu uporablja za situacije, kjer učitelj ali učenec ocenjujeta izključno na osnovi lastnih izkušenj z izvedbami v razredu, pri domačih nalogah itn. Veliko oblik subjektivnega ocenjevanja, predvsem tistih, uporabljenih pri sprotnem ocenjevanju, vključuje ocenjevanje po vtisu na osnovi refleksije ali spomina, in naj bi se osredotočale na zavedno opazovanje osebe v daljšem časovnem obdobju. Zelo veliko šolskih sistemov deluje na tej osnovi.

Pojem »vodena presoja« tu pomeni situacijo, pri kateri z uporabo določenega ocenjevanja vtis vodi v preiščljeno presojo. Takšen pristop obsega a) ocenjevalno dejavnost po nekem postopku in/ali b) niz (jasno) opredeljenih meril, ki razlikujejo med različnimi rezultati ali ocenami, in c) neko obliko standardizacijskega usposabljanja. Prednost vodene presoje je v tem, da je – če je seveda skupni referenčni okvir za skupino ocenjevalcev oblikovan na takšen način – usklajenost presoj bistveno večja. To velja predvsem, če so na voljo »standardi« (ang. benchmarks) v obliki vzorcev izvedb in fiksnih/oprijemljivih povezav na druge sisteme. Pomembnost takšnega vodenja potrjujejo tudi raziskave različnih disciplin, ki so vedno znova pokazale, da so lahko razlike v presojah brez ustreznega usposabljanja enako velike kot razlike v dejanski sposobnosti učencev, to pa pomeni, da so rezultati izključno posledica naključja.

Lestvice opisnikov za skupne referenčne ravni je mogoče uporabiti kot niz jasno določenih meril, kot je opisano pod točko b zgoraj, ali za opredelitev standardov, ki jih v smislu skupnih ravni ta merila predstavljajo. V prihodnosti bodo morda vzorci izvedb na različnih skupnih referenčnih ravneh v pomoč pri standardizacijskem usposabljanju.

9.3.11 Celostno ocenjevanje/analitično ocenjevanje

Pri *celostnem oz. holističnem ocenjevanju* gre za celovito sintetično presojanje. Ocenjevalec intuitivno pretehta različne vidike.

Pri *analitičnem ocenjevanju* gre za ločeno presojanje posameznih vidikov.

Obe ocenjevanji lahko ločimo glede na to, a) kaj iščemo in b) kako oblikujemo raven, oceno, rezultat. Nekateri sistemi zato združujejo analitični in holistični pristop na različnih ravneh.

- a) Kaj ocenjevati? Z nekaterimi pristopi se oceni neko celotno kategorijo, na primer »govor« ali »interakcijo«, ki se ji dodeli en rezultat oziroma ena ocena. Pri drugih, bolj analitičnih pristopih, mora ocenjevalec dodeliti ločene rezultate za številne neodvisne vidike izvedbe. Spet drugi pristopi zahtevajo od ocenjevalca, da zazna celoto, nato pa analizira po različnih kategorijah in premišljeno oblikuje celostno presojo. Prednost ločenih kategorij analitičnega pristopa je v tem, da ocenjevalca spodbujajo k bolj natančnemu opazovanju, zagotovijo metajezik za usklajevanje med ocenjevalci in za povratne informacije učencu. Slabost pa je v tem, da cela vrsta dokazov kaže, da ocenjevalci ne morejo enostavno zadržati kategorij ločeno od celostne presoje. Ko so soočeni z več kot štirimi ali petimi kategorijami, nastopi tudi spoznavna preobremenitev.
- b) Izračun rezultata. Z določenimi pristopi se opazovana izvedba celostno uskladi z opisniki na ocenjevalni lestvici, pa če gre za celostno (ena globalna lestvica) ali analitično (3–6 kategorij v mreži). Takšni pristopi ne vključujejo preračunavanja. Rezultati so označeni z eno samo številko ali so v obliki »telefonske številke«, vključujoč več kategorij. Pri drugih, bolj analitičnih pristopih se oceni več različnih kategorij, posamezne ocene se seštejejo v skupni rezultat, ki se nato oblikuje v končno oceno. Značilno za tak pristop je, da se kategorije obtežijo, to pomeni, da kategorije nimajo enakega števila točk.

V preglednicah 2 in 3 v tretjem poglavju so opisani primeri samoocenjevanja in učiteljevih ocen s pomočjo *analitičnih lestvic* meril (na primer mreže), ki se uporabljajo s celostnimi strategijami ocenjevanja (tj. ocenjevalec poveže tisto, kar je razbral iz izvedbe, z definicijami in oblikuje presojo).

9.3.12 Kategorialno ocenjevanje/serijsko ocenjevanje

Pri *kategorialnem ocenjevanju* se ocenjuje eno opravilo (ki je lahko sestavljeno iz več faz, tako da se ustvarijo različni diskurzi, kot je opisano v podpoglavju 9.2.1). O izvedbi se presoja po kategorijah iz ocenjevalne mreže: analitični pristop, kot je opisan v podpoglavju 9.3.11.

Pri *serijskem ocenjevanju* se ocenjuje niz posameznih opravil (pogosto igra vlog z drugimi učenci ali učiteljem) z eno samo celostno oceno na številčni lestvici, na primer 0–3 ali 1–4.

Serijsko ocenjevanje je eden od načinov, kako omejiti vpliv rezultatov ene kategorije na rezultate druge, kot se pogosto dogaja pri kategorialnem ocenjevanju. Na nižjih ravneh je poudarek pogosto na uspešni izpolnitvi naloge; cilj je izpolniti kontrolni seznam o tem, kaj učenec zna, in sicer na podlagi učiteljevih/učenčevih ocen dejanskih

izvedb, ne pa enostavno na podlagi vtisa. Na višjih ravneh so lahko naloge pripravljene tako, da kažejo določene vidike jezikovnega znanja med izvedbo. Rezultati se prikažejo kot profil.

Lestvice različnih kategorij jezikovne zmožnosti so skupaj z besedilom iz petega poglavja vir meril za kategorialno ocenjevanje. Ker lahko ocenjevalci obvladujejo le majhno število kategorij, je treba v procesu sprejemati kompromise. S pripravo ustreznih vrst sporazumevalnih dejavnosti iz podpoglavja 4.4 in s seznamom različnih vrst funkcionalne zmožnosti iz podpoglavja 5.2.3.2 se lahko prepoznajo ustrezne naloge za serijsko ocenjevanje.

9.3.13 Ocenjevanje s strani drugih/samoocenjevanje

Ocenjevanje s strani drugih: presojanje učitelja ali ocenjevalca.

Samoocenjevanje: presojanje o lastnem znanju.

Učenci se lahko vključijo v različne tehnike ocenjevanja, kot so opisane zgoraj. Raziskave kažejo, da je možno, če ne gre za »visoka tveganja« (na primer ali bo učenec v program sprejet ali ne), teste in učiteljeve ocene učinkovito dopolniti s samoocenjevanjem. Točnost samoocenjevanja je večja, a) če gre za ocenjevanje v skladu z jasnimi opisniki standardov znanja in/ali b) če gre za ocenjevanje, povezano s specifičnimi izkušnjami. Takšne izkušnje so lahko same po sebi testna dejavnost. Ocenjevanje je bolj točno, če se učenci za to usposobijo. S takšnim strukturiranim samoocenjevanjem je možno vzpostaviti korelacije z ocenjevanji učiteljev in testi, ta korelacija pa je enaka tisti (na ravni tekoče validacije) med samimi učitelji, med testi in med učiteljevim ocenjevanjem in testi.

Prednost samoocenjevanja je v tem, da gre za orodje za dviganje motivacije in oza-veščanje, saj spodbuja učence, da začnejo ceniti svoje zmožnosti, prepoznajo svoje slabosti in bolj učinkovito usmerjajo učenje.

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Katere vrste ocenjevanja, kot so opisane zgoraj,*
 - *so bolj relevantne za potrebe učencev v njihovem sistemu?*
 - *so bolj primerne in izvedljive znotraj pedagoške kulture njihovega sistema?*
 - *zaradi povratnega učinka (ang. washback) bolj prispevajo k učiteljevemu razvoju?*
- *Kako se ocenjevanje dosežkov (usmerjeno v šolo; usmerjeno v učenje) in ocenjevanje jezikovnega znanja (usmerjeno v resnični svet; usmerjeno na rezultate) v določenem sistemu usklajujeta in dopolnjujeta in do katere mere se ocenjuje-ta sporazumevalna izvedba in jezikovno znanje/védenje?*
- *Kakšen je razpon ocenjevanja rezultatov učenja v skladu z (jasno) opredeljeni-mi standardi in merili (sklicevanje na merila) ter koliko so ocene in evalvacija odvisne od razreda, v katerem je učenec (normativno ocenjevanje)?*
- *Koliko so učitelji*
 - *obveščeni o standardih (na primer skupni opisniki, vzorci izvedb)?*
 - *spodbujani, da spoznavajo različne tehnike ocenjevanja?*
 - *usposobljeni za tehnike in interpretacije?*
- *Do katere mere je zaželeno in izvedljivo razvijati integrirani pristop za sprotno ocenjevanje strokovnega dela in za fazno ocenjevanje v povezavi s sorodnimi standardi in opredelitvami meril?*
- *Do katere mere je zaželeno in izvedljivo vključevati učence v samoocenjevanje po določenih opisnikih nalog in vidikov znanja na različnih ravneh ter v opera-cionalizacijo teh opisnikov, na primer pri serijskem ocenjevanju?*
- *Koliko specifikacije in lestvice iz Okvira ustrezajo njihovemu kontekstu in kako jih je možno dopolniti ali izpopolniti?*

Različice mrežnih lestvic za samoocenjevanje in za ocenjevalce so predstavljene v preglednici 2 in preglednici 3 v tretjem poglavju. Največja razlika med njima – razen popolnoma površinske formulacije, kot sta »Znam ...« ali »Zna ...« – je v tem, da je preglednica 2 usmerjena na sporazumevalne dejavnosti, preglednica 3 pa na generične vidike zmožnosti, ki so opazne pri katerikoli govorni izvedbi. Vseeno pa si je lažje predstavljati nekoliko poenostavljeno različico samoocenjevanja iz preglednice 3. Izkušnje kažejo, da so vsaj odrasli učenci sposobni takšne kvalitativne presoje o svojih zmožnostih.

9.4 Izvedljivost ocenjevanja in metasistem

Lestvice, ki so predstavljene na več mestih v četrtem in petem poglavju, so zgledi kategorij, povezanih z bolj celovitimi opisnimi shemami, predstavljenimi v besedilu teh poglavij, vendar v poenostavljeni obliki. Ni namen, da bi v praksi vsakdo uporabljal vse lestvice na vseh ravneh. Ocenjevalci težko obvladajo veliko število kategorij in poleg tega cela vrsta predstavljenih ravni morda ni primerna za konkretni kontekst. Tako je niz lestvic bolj referenčno orodje.

Ne glede na to, kateri pristop se sprejme, je treba v praksi zmanjšati število kategorij tako, da je ocenjevanje izvedljivo. Velja pravilo: več kot 4 ali 5 kategorij pomeni spoznavno preobremenitev, 7 kategorij pa pomeni psihološko gledano zgornjo mejo. Zato je treba narediti izbor. Pri ustnem ocenjevanju, kjer se strategije interakcije štejejo za kvalitativni vidik sporazumevanja, pomemben za govorno sporazumevanje, ponazoritvene lestvice vključujejo 14 kvalitativnih kategorij, pomembnih za ustno ocenjevanje. To so:

strategije za menjavo vlog
sodelovalne strategije
prošnja za pojasnilo
tekočnost
prožnost
koherenca
razvijanje teme
natančnost
sociolingvistična zmožnost
splošni obseg
razpon besedišča
slovnična pravilnost
nadzor besedišča
fonološki nadzor

Čeprav bi bilo možno opisnike za večino teh kategorij vključiti v splošni kontrolni seznam, je 14 kategorij mnogo preveč za ocenjevanje katerekoli izvedbe. Zato je treba v praksi izbirati s seznama kategorij. Kategorije je treba kombinirati, preimenovati in skrajšati v manjši niz ocenjevalnih meril, ki ustrezajo potrebam učencev, zahtevam opravil in slogu pedagoške kulture. Nastala merila je možno enakovredno obtežiti ali pa se odločiti, da so določeni dejavniki bolj pomembni za določeno opravilo.

Štirje zgledi v nadaljevanju prikazujejo načine, na katere je to mogoče doseči. Prvi trije zgledi so kratki zapiski o tem, kako se kategorije uporabljajo kot ocenjevalna merila v obstoječem načinu ocenjevanja. Četrti zgled prikazuje, kako so bili opisniki v lestvicah Okvira združeni in preoblikovani, da je nastala ocenjevalna mreža za določen namen in za posebne okoliščine.

Zgled 1:

Cambridge Certificate in Advanced English (CAE), 5. izpitna pola: ocenjevalna merila (1991)

Izpitna merila	Ponazoritvene lestvice	Druge kategorije
tekočnost	tekočnost	
pravilnost in razpon	splošni razpon razpon besedišča slovnična pravilnost nadzor besedišča	
izgovorjava	fonološki nadzor	
uspešnost izvedbe	koherenca sociolingvistična ustreznost	uspešna izvedba opravila potrebna pomoč sogovorca
interakcija	strategije za menjavo vlog sodelovalne strategije razvijanje teme	obseg in lahkotnost vzdrževanja pogovora

Opomba v zvezi z drugimi kategorijami. V ponazoritvenih lestvicah so trditve o uspešnosti opravi v zvezi z vrsto dejavnosti uvrščene pod *sporazumevalna opravila*. *Obseg in lahkotnost sodelovanja* sta vključena pod *tekočnost*. Poskus napisati in umeriti opisnike *potrebna pomoč sogovorca* za vključitev v ponazoritveni niz lestvic ni uspel.

Zgled 2:

International Certificate Conference (ICC): Spričevalo o znanju poslovne angleščine, 2. del izpita: poslovna konverzacija (1987)

Izpitna merila	Ponazoritvene lestvice	Druge kategorije
lestvica 1 (brez imena)	sociolingvistična ustreznost slovnična pravilnost nadzor besedišča	uspešna izvedba opravila
lestvica 2 (uporaba diskurzivnih prvin za začetek in vzdrževanje poteka pogovora)	strategije za menjavo vlog sodelovalne strategije sociolingvistična ustreznost	

Zgled 3:

Eurocentres – Small group Interaction Assessment, Evrocentri – Ocenjevanje interakcije v majhni skupini (RADIO) (1987)

Izpitna merila	Ponazoritvene lestvice	Druge kategorije
razpon	splošni razpon razpon besedišča	
pravilnost	slovnična pravilnost nadzor besedišča sociolingvistična ustreznost	
posredovanje	tekočnost fonološki nadzor	
interakcija	strategije za menjavo vlog sodelovalne strategije	

Zgled 4:

Švicarski nacionalni raziskovalni svet: ocenjevanje izvedb z videoposnetki

Kontekst. Ponazoritveni opisniki so bili lestvičeni v raziskovalnem projektu v Švici, kot je pojasnjeno v prilogi A. Ob zaključku raziskovalnega projekta so bili učitelji, ki so sodelovali v projektu, povabljeni na konferenco, na kateri so predstavili rezultate in uradno začeli švicarski poskusni projekt z evropskim jezikovnim listovnikom. Na konferenci sta bili med drugim obravnavani tudi naslednji dve temi: a) potreba po tem, da se kontrolni seznam kontinuiranega ocenjevanja in samoocenjevanja povežejo z nekim splošnim okvirom, in b) načini uporabe lestvičenih opisnikov v projektu pri ocenjevanju. Kot del razprave so bili v ocenjevalno mrežo (preglednici 2 in 3) razvrščeni videoposnetki nekaterih učencev, vključenih v študijo. Gre za zbirko ponazoritvenih opisnikov v združenih in urejeni obliki.

Izpitna merila	Ponazoritvene lestvice	Druge kategorije
razpon	splošni razpon razpon besedišča	
pravilnost	slovnična pravilnost nadzor besedišča	
tekočnost	tekočnost	
interakcija	celovita interakcija menjava vlog sodelovanje	
koherenca	koherenca	

Različni sistemi z različnimi učenci v različnih kontekstih na različne načine poenostavljajo, izbirajo in kombinirajo značilnosti, odvisno od vrste ocenjevanja. Seznam pravic prav ni predolg, saj zelo verjetno 14 kategorij ne more pokriti vseh različic, ki jih izberejo ljudje, in bi ga bilo treba razširiti, da bi zajel vse.

Če želite, razmislite in po potrebi navedite

- *način poenostavitve teoretičnih kategorij z operacionaliziranimi pristopi v sistemu;*
- *obseg, do katerega je možno vključiti glavne dejavnike, uporabljene kot ocenjevalna merila v določenem sistemu, v niz kategorij iz petega poglavja, za katere so na voljo vzorčne lestvice v prilogi, ki naj lokalno upoštevajo specifična področja rabe pri nadaljnji izdelavi.*

Splošna literatura

Opomba. Publikacije in prispevki, označeni z zvezdico, so na voljo v francoskem in angleškem jeziku.

Naslednja dela se vsebinsko povezujejo s številnimi deli Okvira.

- Busmann, Hadumond. 1996. *Routledge dictionary of language and linguistics*. London: Routledge.
- Byram, M. V tisku. *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.
- Clapham, C., in Corson, D. (ur.). 1998. *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht: Kluwer.
- Crystal, D. (ur.). 1987. *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: CUP.
- Foster, P., in Skehan, P. 1994. *The Influence of Planning on Performance in Task-based Learning*. Predavanje na Britanskem združenju za uporabno jezikoslovje.
- Galisson, R., in Coste, D. (ur.). 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Pariz: Hachette.
- Johnson, K. 1997. *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford: Blackwells.
- Richards, J. C., Platt, J., in Platt, H. 1993. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman.
- Skehan, P. 1995. A framework for the implementation of task-based instruction. V: *Applied Linguistics*, 16/4, 542–566.
- Spolsky, B. (ur.). 1999. *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam: Elsevier.

Naslednja dela se vsebinsko povezujejo predvsem s poglavjem, pod katerim so navedena.

1. poglavje

- * Svet Evrope. 1992. *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*. (Poročilo s simpozija v Rüşchlikonu 1991. Urednik North, B.) Strasbourg: Svet Evrope.
- * Svet Evrope. 1997. *European language portfolio: proposals for development*. Strasbourg: Svet Evrope.
- * Svet Evrope. 1982. *Recommendation no. R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*. Priloga A v Girard in Trim, 1988.
- * Svet Evrope. 1997. *Language learning for European citizenship: final report of the Project*. Strasbourg: Svet Evrope.
- * Svet Evrope. 1998. *Recommendation no. R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*. Strasbourg: Svet Evrope.
- * Girard, D., in Trim, J. L. M. (ur.). 1988. *Project no. 12 'Learning and teaching modern languages for communication': Final Report of the Project Group (activities 1982–87)*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Gorosch, M., Pottier, B., in Riddy, D. C. 1967. *Modern languages and the world today. Modern languages in Europe*, 3. Strasbourg: AIDELA v sodelovanju s Svetom Evrope.
- Malmberg, P. 1989. *Towards a better language teaching: a presentation of the Council of Europe's language projects*. Uppsala: University of Uppsala In-service Training Department.

2. poglavje

a) Doslej so izšle naslednje publikacije za raven sporazumevalnega praga:

- Baldegger, M., Müller, M., in Schneider, G. 1980. V: *Zusammenarbeit mit Näf, A. Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Belart, M., in Rancé, L. 1991. *Nivell Llindar per a escolars (8-14 anys)*. Gener: Generalitat de Catalunya.
- Castaleiro, J. M., Meira, A., in Pascoal, J. 1988. *Nivel limiar (para o ensino/aprendizagem do Portugues como lingua segunda/lingua estrangeira)*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Coste, D., Courtillon J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., in Papo, E. 1976. *Un niveau-seuil*. Pariz: Hatier.
- Dannerfjord, T. 1983. *Et taerskelniveau for dansk - Appendix - Annexe - Appendixs*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Efstathiadis, S. (ur.). 1998. *Katofli gia ta nea Ellenika*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Ehala, M., Liiv, S., Saarso, K., Vare, S., in Õispuu, J. 1997. *Eesti keele suhtluslävi*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Ek, J. A. van. 1977. *The Threshold Level for modern language learning in schools*. London: Longman.
- Ek, J. A., van in Trim, J. L. M. 1991. *Threshold Level 1990*. Cambridge: CUP.
- Ek, J. A., van in Trim, J. L. M. 1991. *Waystage 1990*. Cambridge: CUP.
- Ek, J. A., van in Trim, J. L. M. 1997. *Vantage Level*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Galli de' Paratesi, N. 1981. *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Grinberga, I., Martinsone, G., Piese, V., Veisberg, A., in Zuicena, I. 1997. *Latvie šu valodas prasmeslimenis*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Jessen, J. 1983. *Et taerskelniveau for dansk*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Jones, G. E., Hughes, M., in Jones, D. 1996. *Y lefel drothwy: ar gyfer y gymraeg*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Kallas, E. 1990. *Yatabi lebaaniyyi: un livello sogla per l'insegnamento/apprendimento dell' arabo libanese nell' università italiana*. Benetke: Cafoscarina.
- King, A. (ur.). 1988. *Atalase Maila*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Mas, M., Melcion, J., Rosanas, R., in Vergé, M. H. 1992. *Nivell Llindar per a la llengua catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Mifsud, M., in Borg, A. J. 1997. *Fuq l-ghatba tal-Malti*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Narbutas E., Pribu_auskaite, J., Ramoniene, M., Skapiene, S., in Vilkiene, L. 1997. *Slenkstis*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Porcher, L. (ur.). 1980. *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermediaire*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Porcher, L., Huart, M., in Mariet, F. 1982. *Adaptation de 'Un niveau-seuil' pour des contextes scolaires. Guide d'emploi*. Pariz: Hatier.
- Puškinov inštitut za ruski jezik in Moskovska jezikoslovna univerza. 1966. *Porogoviy uroveny russkiy yazik*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Salgado, X. A. F., Romero, H. M., in Moruxa, M. P. 1993. *Nivel soleira lingua galega*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Sandström, B. (ur.). 1981. *Tröskelnivå: förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Slagter, P. J. 1979. *Un nivel umbral*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Svanes, B., Hagen, J. E., Manne, G., in Svindland, A. S. 1987. *Et terskelnivå for norsk*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Wynants, A. 1985. *Drempelniveau: nederlands als vreemde taal*. Strasbourg: Svet Evrope.

b) Druge sorodne publikacije:

- Hest, E., van in Oud-de Glas, M. 1990. *A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry*. Bruselj: Lingua.

- Lüdi, G., in Py, B. 1986. *Etre bilingue*. Bern: Lang.
- Lynch, P., Stevens, A., in Sands, E. P. 1993. *The language audit*. Milton Keynes: Open University.
- Porcher, L., et al. 1982. *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Richterich, R., 1985. *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*. Pariz: Hachette, Col. F.
- Richterich, R. (ur.). 1983. *Case studies in identifying language needs*. Oxford: Pergamon.
- Richterich, R., in Chancerel, J.-L. 1980. *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon.
- Richterich, R., in Chancerel, J.-L. 1981. *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Pariz: Hatier.
- Trim, J. L. M. 1980. *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*. Oxford: Pergamon.
- Trim, J. L. M., Richterich, R., van Ek, J. A., in Wilkins, D. A. 1980. *Systems development in adult language learning*. Oxford: Pergamon.
- Trim, J. L. M., Holec, H., Coste, D., in Porcher, L. (ur.). 1984. *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol I Analytical summaries of the preliminary studies. Vol II Preliminary studies (prispevki v angleščini in francoščini)*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Widdowson, H. G. 1989. *Knowledge of Language and Ability for Use*. *Applied Linguistics* 10/2, 128–137.
- Wilkins, D. A. 1972. *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.

3. poglavje

- * Ek, J. A., van. 1985–86. *Objectives for foreign language learning: vol. I Scope, vol. II Levels*. Strasbourg: Svet Evrope.
- North, B. 2000. *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.
- North, B. 1994. *Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels*. Strasbourg: Svet Evrope.
- North, B., in Schneider, G. 1998. *Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales*. *Language Testing* 15/2, 217–262.
- Schneider, G., in North, B. 2000. *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich: Verlag Rüegger AG.

4. poglavje

- Bygate, M. 1987. *Speaking*. Oxford: OUP.
- Canale, M., in Swain, M. 1981. »A theoretical framework for communicative competence«. V: Palmer, A. S., Groot, P. G., in Tropper, S. A. (ur.). *The construct validation of tests of communicative competence*. Washington DC: TESOL.
- Carter, R., in Lang, M. N. 1991. *Teaching literature*. London: Longman.
- Davies, Alan. 1989. *Communicative Competence as Language Use*. *Applied Linguistics* 10/2, 157–170.
- Denes, P. B., in Pinson, E. N. 1993. *The Speech chain: the physics and biology of spoken language*. 2. izd. New York: Freeman.
- Faerch, C., in Kasper, G. (ur.). 1983. *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Firth, J. R. 1964. *The tongues of men and Speech*. London: OUP.

- Fitzpatrick, A. 1994. *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG (94)6. Strasbourg: Svet Evrope.
- Fry, D. B. 1977. *Homo loquens*. Cambridge: CUP.
- Hagège, C. 1985. *L'homme des paroles*. Pariz: Fayard.
- * Holec, H., Little, D., in Richterich, R. 1996. *Strategies in language learning and use*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Kerbrat-Orecchioli, C. 1990-94. *Les interactions verbales (3 vols.)*. Pariz: Colins.
- Laver, J., in Hutcheson, S. 1972. *Communication in face-to-face interaction*. Harmondsworth: Penguin.
- Levelt, W. J. M. 1993. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge: Mass, MIT.
- Lindsay, P. H., in Norman, D. A. 1977. *Human information processing*. New York: Academic Press.
- Martins-Baltar, M., Boutgain, D., Coste, D., Ferenczi, V., in Mochet M.-A. 1979. *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques*. Pariz: Hatier.
- Swales, J. M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: CUP.

5. poglavje

- Allport, G. 1979. *The Nature of Prejudice*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Austin, J. L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: OUP.
- Cruttenden, A. 1986. *Intonation*. Cambridge: CUP.
- Crystal, D. 1969. *Prosodic systems and intonation in English*. Cambridge: CUP.
- Furnham, A., in Bochner, S. 1986. *Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments*. London: Methuen.
- Gardner, R. C. 1985. *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.
- Grice, H. P. 1975. Logic and conversation. V: Cole, P., in Morgan, J. L. (ur.). *Speech acts*. New York: Academic Press, 41–58.
- Gumperz, J. J. 1971. *Language in social groups*. Stamford: Stamford University Press.
- Gumperz, J. J., in Hymes, D. 1972. *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Wiston.
- Hatch, E., in Brown, C. 1995. *Vocabulary semantics and language education*. Cambridge: CUP.
- Hawkins, E. W. 1987. *Awareness of language: an introduction*. Pregledana izdaja. Cambridge: CUP.
- Hymes, D. 1974. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. H. 1972. On communicative competence. V: Pride and Holmes.
- Hymes, D. H. 1984. *Vers la compétence de communication*. Pariz: Hatier.
- Kingdon, R. 1958. *The groundwork of English intonation*. London: Longman.
- Knapp-Potthoff, A., in Liedke, M. (ur.). 1977. *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. Munich: iudicium verlag.
- Labov, W. 1972. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lehrer, A. 1974. *Semantic fields and lexical structure*. London in Amsterdam.
- Levinson, S. C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: CUP.
- Lyons, J. 1977. *Semantics. Vols. I and II*. Cambridge: CUP.
- Mandelbaum, D. G. 1977. *Selected writings of Edward Sapir*. Berkeley: University of California Press.
- Matthews, P. H. 1974. *Morphology: an introduction to the theory of word-structure*. Cambridge: CUP.
- Matthews, P. H. 1981. *Syntax*. Cambridge: CUP.

- Neuner, G. 1988. *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level*. Doc. CC-GP12(87)24. Strasbourg: Svet Evrope.
- O'Connor, J. D., in Arnold, G. F. 1973. *The intonation of colloquial English*. 2. izd. London: Longman.
- O'Connor, J. D. 1973. *Phonetics*. Harmondsworth: Penguin.
- Pride, J. B., in Holmes, J. (ur.). 1972. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Rehbein, J. 1977. *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Robinson, G. L. N. 1985. *Crosscultural Understanding*. Oxford: Pergamon.
- Robinson, W. P. 1972. *Language and social behaviour*. Harmondsworth: Penguin.
- Roulet, E. 1972. *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Pariz: Nathan.
- Sapir, E. 1921. *Language*. New York: Harcourt Brace.
- Searle, J. 1969. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: CUP.
- Searle, J. R. 1976. The classification of illocutionary acts. *Language in society*, vol. 51, no. 1, 1–24.
- Trudgill, P. 1983. *Sociolinguistics*. 2. izd. Harmondsworth: Penguin.
- Ullmann, S. 1962. *Semantics: an introduction to the science of meaning*. Oxford: Blackwell.
- Wells, J. C., in Colson, G. 1971. *Practical phonetics*. Bath: Pitman.
- Widdowson, H. G. 1992. *Practical stylistics: an approach to poetry*. Oxford: OUP.
- Wray, A. 1999. Formulaic language in learners and native speakers. *Language teaching* 32,4. Cambridge: CUP.
- Wunderlich, D. (ur.). 1972. *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt: Athanäum.
- Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Pariz: Hachette.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Pariz: Hachette.

6. poglavje

- Berthoud, A.-C. (ur.). 1996. Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA 64.
- Berthoud, A.-C., in Py, B. 1993. *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. Bern: Lang.
- Besse, H., in Porquier, R. 1984. *Grammaire et didactique des langues*. Pariz: Hatier, Collection LA. L.
- Blom, B. S. 1956. *Taxonomy of educational objectives*. London: Longman.
- Bloom, B. S. 1976. *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw.
- Broeder, P. (ur.). 1988. *Processes in the developing lexicon. Vol. III of Final Report of the European Science Foundation Project 'Second language acquisition by adult immigrants'*. Strasbourg: Tilburg and Göteborg, ESS.
- Brumfit, C. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: CUP.
- Brumfit, C. 1987. Concepts and Categories in Language Teaching Methodology. *AILA Review* 4, 25–31.
- Brumfit, C., in Johnson, K. (ur.). 1979. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: OUP.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. 1989. *Cultural Studies and Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Zarate, G., in Neuner, G. 1997. *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning*. Strasbourg: Svet Evrope.

- Callamand, M. 1981. *Méthodologie de la prononciation*. Pariz: CLE International.
- Canale, M., in Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics* vol. 1, no. 1.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (ur.). 1998. *Enseignement des langues étrangères – Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères. Dossier 52*. Berne: CDIP.
- Cormon, F. 1992. *L'enseignement des langues*. Pariz: Chronique sociale.
- Coste, D. 1997. Eduquer pour une Europe des langues et des cultures. *Etudes de linguistique appliquée* 98.
- * Coste, D., Moore, D., in Zarate, G. 1997. *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Cunningsworth, A. 1984. *Evaluating and selecting EFL materials*. London: Heinemann.
- * Girard, D. (ur.). 1988. *Selection and distribution of contents in language syllabuses*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Dalgallian, G., Lieutaud, S., in Weiss, F. 1981. *Pour un nouvel enseignement des langues*. Pariz: CLE.
- Dickinson, L. 1987. *Selfinstruction in language learning*. Cambridge: CUP.
- Gaotrac, L. 1987. *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Pariz: Hatier, Collection LA. L.
- Gardner, R. C., in MacIntyre, P. D. 1992–93. A student's contribution to second language learning: Part I 'cognitive variables' & Part II 'affective variables'. *Language teaching*. Vol. 25, no. 4 & vol. 26 no 1.
- Girard, D. 1995. *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Pariz: Bordas.
- Grauberg, W. 1997. *The elements of foreign language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hameline, D. 1979. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continuée*. Pariz: ESF.
- Hawkins, E. W. 1987. *Modern languages in the curriculum*, Pregledana izd. Cambridge: CUP.
- Hill, J. 1986. *Literature in language teaching*. London: Macmillan.
- Holec, H. 1982. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Pariz: Hatier.
- Holec, H. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- * Holec, H. (ur.). 1988. *Autonomy and self-directed learning: present fields of application* (s prispevki v angleščini in francoščini). Strasbourg: Svet Evrope.
- Komensky, J. A. (Comenius). 1658. *Orbis sensualium pictus*. Nuremberg.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and practice of second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D., in Terrell, T. D. 1983. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Little, D., Devitt, S., in Singleton, D. 1988. *Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice*. Dublin: Authentik.
- MacKay, W. F. 1965. *Language teaching analysis*. London: Longman.
- McDonough, S. H. 1981. *Psychology in foreign language teaching*. London: Allen & Unwin.
- Melde, W. 1987. *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Pêcheur, J. in Viguer, G. (ur.). 1995. *Méthodes et méthodologies*. Pariz: Le français dans le monde, Col. Recherches et applications.
- Piepho, H. E. 1974. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel*. München: Frankoniun.
- * Porcher, L. 1980. *Reflections on language needs in the school*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Porcher, L. (ur.). 1992. *Les auto-apprentissages*. Pariz: Le français dans le monde, Col. Recherches et applications.

- Py, B. (ur.). 1994. L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA.
- Rampillon, U., in Zimmermann, G. (ur.). 1997. *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber.
- Savignon, S. J. 1983. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- * Sheils, J. 1988. *Communication in the modern language classroom*. Strasbourg: Svet Evrope. Tudi v nemščini, ruščini in litovščini.
- Schmidt, R. W. 1990. The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11/2, 129–158.
- Skehan, P. 1987. *Individual differences in second language learning*. London: Arnold.
- Spolsky, B. 1989. *Conditions for second language learning*. Oxford: OUP.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: OUP.
- Stern, H. H., in Weinrib, A. 1977. Foreign languages for younger children: trends and assessment. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 10, 5–25.
- The British Council. 1978. *The teaching of comprehension*. London: British Council.
- Trim, J. L. M. 1991. Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication. V: Grebing, R. *Grenzenlöses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*. Berlin: Cornelsen.
- Williams, E. 1984. *Reading in the language classroom*. London: Macmillan.

7. poglavje

- Foster, P., in Skehan, P. 1994. The influence of Planning on Performance in Task-based Learning, prispevek, predstavljen na British Association of Applied Linguistics, Leeds.
- Jones, K. 1982. *Simulations in language teaching*. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP.
- Yule, G. 1997. *Referential communication tasks*. Mahwah (N. J.): Lawrence Erlbaum.

8. poglavje

- Breen, M. P. 1987. Contemporary paradigms in syllabus design, Parts I and II. *Language Teaching*, vol. 20, nos. 2 in 3, str. 81–92 in 157–174.
- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S., in Margreaves, M. 1974. *Primary French in the balance*. Slough: NFER.
- Clark, J. L. 1987. *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: OUP.
- * Coste, D. (ur.). 1983. *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques expériences en cours en Europe*. Pariz: Hatier.
- Coste, D., in Lehman, D. 1995. Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours. *Etudes de linguistique appliquée*, 98.
- Damen, L. 1987. *Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading (MA): Addison Wesley.
- Fitzpatrick, A. 1994. *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG 994/6. Strasbourg: Svet Evrope.
- Johnson, K. 1982. *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon.
- Labrie, C. 1983. *La construction de la Communauté européenne*. Pariz: Champion.
- Munby, J. 1972. *Communicative syllabus design*. Cambridge: CUP.

- Nunan, D. 1988. *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge: CUP.
- Roulet, E. 1980. *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*. Pariz: Hatier, Col. LA.'L'.
- Schneider, G., North, B., Flügel, Ch., in Koch, L. 1999. *Europäisches Sprachenportfolio – Portfolio européen des langues – Portfolio europeo delle lingue – European Language Portfolio, Schweizer Version*. Bern: EDK. Tudi na spletu: <http://www.unifr.ch/ids/portfolio>.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK. 1995. *Mehrsprachiges Land - mehrsprachige Schulen*. 7. *Schweizerisches Forum Langue* 2. Dossier 33. Bern: EDK.
- Vigner, G. (ur.). 1996. Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs. *Etudes de linguistique appliquée*, 103.
- * Wilkins, D. 1987. *The educational value of foreign language learning*. Doc. CC-GP(87)10. Strasbourg: Svet Evrope.
- Wilkins, D. A. 1976. *Notional syllabuses*. Oxford: OUP.

9. poglavje

- Alderson, J. C., Clapham, C., in Wall, D. 1995. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: CUP.
- Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series (uredila Alderson, J. C., in Bachman, L. F.). Cambridge: CUP.
- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: OUP.
- Brindley, G. 1989. *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. NCELTR Research Series (National Centre for English Language Teaching and Research). Sydney: Macquarie University.
- Coste, D., in Moore, D. (ur.). 1992. Autour de l'évaluation de l'oral. *Bulletin CILA* 55.
- Douglas, D. 2000. *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge Language Assessment Series (uredila Alderson, J. C., in Bachman, L. F.). Cambridge: CUP.
- Lado, R. 1961. *Language testing: the construction and use of foreign tests*. London: Longman.
- Lussier, D. 1992. *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Pariz: Hachette, Col. F.
- Monnerie-Goarin, A., in Lescure, R. (ur.). 1993. Evaluation et certifications en langue étrangère. *Recherches et applications. Numéro spécial. Le français dans le monde*, avgust-september 1993.
- Oskarsson, M. 1980. *Approaches to selfassessment in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Oskarsson, M. 1984. *Selfassessment of foreign language skills: a survey of research and development work*. Strasbourg: Svet Evrope.
- Reid, J. 2000. *Assessing Vocabulary*. Cambridge Language Assessment Series (uredila Alderson, J. C., in Bachman, L. F.). Cambridge: CUP.
- Tagliante, C. (ur.). 1991. *L'évaluation*. Pariz: CLE International.
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate. 1998. *The multilingual glossary of language testing terms (Studies in language testing 6)*. Cambridge: CUP.

Literatura v slovenščini

- Alderson, C., in Pižorn, K. (ur.). 2004. *Sestavljanje nacionalnih preizkusov znanja : most k evropskim standardom : meeting European standards*. Ljubljana: Državni izpitni center, British Council Slovenia.
- Brumen, M. 2003. *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu: Priročnik za učitelje*. Ljubljana: DZS.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., in Stephenson J. (ur.). 2001. *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. [Prevod dela: *Green Paper on Teacher Education in Europe*, 2000.]
- Čagran, B. 1996. *Evalvacija projekta 'Tuji jeziki na razredni stopnji'*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Čok, L., Orešič, H., in Štros, M. 1994. *Tuji jeziki v obveznem izobraževanju: Prispevek h konceptualnim izhodiščem za kurikularne spremembe na področju uvajanja tujih jezikov v obveznem izobraževanju*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo in šport.
- Čok, L., Skela, J., Kogoj, B., in Razdevšek Pučko, C. 1999. *Učenje in poučevanje tujega jezika: Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana, Koper: Pedagoška fakulteta, Znanstveno-raziskovalno središče RS Koper.
- Čok, L., Zorman, A., in Šečerov, N. 2006. *Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 6 do 10 let*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Tangram.
- Ferbežar, I., Knez, M., Markovič, A., Pirih Svetina, N., Schlamberger Brezar, M., Stabej, M., Tivadar, H., in Zemljarič Miklavčič, J. 2004. *Sporazumevalni prag za slovenščino*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik in Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport.
- Ferbežar, I. 2009. "Je moj B1 tvoj B1" ali kaj je novega na področju testiranja in certificiranja slovenščine kot drugega/tujega jezika. V: Stabej, M. (ur.). 2009. *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Obdobja 28. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 129–136.
- Fidler, S. (ur.). 2004. *Ja-Ling Comenius – Janua Linguarum – Vrata v jezike: Jezikovno in medkulturno uzaveščenje v osnovni šoli*. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Fidler, S. 2005. Jezikovno uzaveščenje z večjezičnim pristopom. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXVI (1): 23–25.
- Godunc, Z. 2008. Dinamika jezikovnega izobraževanja z vidika mednarodnega sodelovanja. V: Skela, J. (ur.). 2008. *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: Pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram.
- Grosman, M. (ur.). 2000. *Angleščina – prenovi na pot*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Ivšek, M. (ur.). 2008. *Jeziki v izobraževanju: Zbornik prispevkov s konference* (Ljubljana, 25.–26. september 2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kos, M., Simsič, D., in Umek, F. (ur.). 1979. *Za večjo učinkovitost pouka tujih jezikov*. Ljubljana: Univerzum, Zveza delavskih univerz Slovenije.
- Language Policy Division Strasbourg / Ministry of Education and Sport Slovenia. 2003–2005. *Language Education Policy Profile: Slovenia*. Strasbourg in Ljubljana: Language Policy Division / Ministry of Education and Sport Slovenia.
- Pavlič Škerjanc, K. 2005. Evropski oddelki in tuji jeziki. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXVI (1): 61–64.

- Pirih Svetina, N. (ur.). 2004. Slovenščina kot drugi/tuji jezik. *Jezik in slovstvo*, XLIX (3–4).
- Pirih Svetina, N., Ferbežar, I., Lavrič, M., in Arzenšek, K. 2004. *Opisi ravni jezikovnega znanja. The ALTE Can Do Statements – a Slovene version*. Krakov: Universitas.
- Pirih Svetina, N., Rigler Šilc, K., Lavrič, M., Ferbežar, I., in Jerman, T. 2004. *Preživetvena raven v slovenščini. Breakthrough Level Slovene*. Krakov: Universitas.
- Pižorn, K. (ur.). 2009. *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Puklavac, N., Enčeva, M., in Mulej, S. 2006. *Evropski jezikovni listovnik za srednješolce v starosti od 15 do 19 let*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Tangram.
- Skela, J. 1998. Metoda kot način zasnove (tuje)jezikovnega poučevanja in učenja. *Vestnik*, 32 (1–2): 47–62.
- Skela, J. 2000. Snovanje tujejezikovnih učnih načrtov. V: Grosman, M. (ur.). 2000. *Angleščina – prenovi na pot*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Skela, J. (ur.). 2008. *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: Pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram.
- Skela, J., in Holc, N. 2006. *Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 11 do 15 let*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS in Založba Tangram.
- Umek, F. 1988. Od metodskih načel do njihove realizacije v naših učbenikih za angleški jezik. *Vestnik*, 1–2: 25–59.
- Wilkins, D. A. 1982. *Pojmovno-funkcijski učni načrti: Primer taksonomije in njegov pomen pri načrtovanju pouka tujih jezikov*. Ljubljana: Državna založba Slovenije. [Prevod dela: *Notional syllabuses*, 1976.]

Priloga A: Razvijanje opisnikov znanja

Ta priloga govori o tehničnih vidikih opisovanja ravni jezikovnega znanja. Ponujena so merila za oblikovanje opisnikov. Navedena sta metodologija za sestavljanje lestvic in seznam literature z opombami.

Oblikovanje opisnikov

Na osnovi izkušenj uporabe lestvic za preverjanje jezikovnega znanja, teorije lestvičenja na širšem polju uporabne psihologije in tudi želja učiteljev, kadar so vključeni v posvetovanja (na primer shema po težavnosti stopnjevanih ciljev v Veliki Britaniji, švicarski projekt), so nastale naslednje smernice za razvijanje opisnikov.

- **Pozitivnost.** Pogosta lastnost k ocenjevalcu usmerjenih lestvic in izpitnih ocenjevalnih lestvic je, da so posamezne enote na nižjih ravneh negativno ubesedene. Na nižjih ravneh je težje opisati znanje glede na to, kaj učenec zna, kot pa glede na to, česa še ne zna. A če naj ravni znanja služijo kot cilj in ne le kot instrument za opis kandidatovega znanja jezika, je seveda zaželena pozitivna ubeseditiv. Včasih lahko isto trditev oblikujemo tako pozitivno kot negativno, na primer v povezavi z jezikovnim razponom (gl. preglednico A1).

Dodatna težava pri izogibanju negativni ubeseditvi je ta, da nekaterih prvin spoznavnega jezikovnega znanja ne moremo enostavno sešteti. Manj ko jih je, bolje je. Najočitnejši primer je to, kar včasih imenujemo neodvisnost, tj. v kolikšni meri je učenec odvisen a) od sogovorčevega prilagajanja jezika, b) od možnosti, da prosi za pojasnilo, in c) od možnosti, da dobi pomoč pri izražanju tistega, kar želi povedati. To po navadi rešujemo z dodatnimi pogoji, ki spremljajo pozitivno ubesedene opisnike, na primer:

Na splošno razume jasen standardni govor o znanih temah, pod pogojem da lahko občasno prosi za ponovitev ali pojasnilo.

Razume tisto, kar je izrečeno jasno, počasi in neposredno njemu v preprostem, vsakdanjem pogovoru; razume, če se sogovorec potrudi.

ali:

Brez posebnih težav sodeluje v strukturiranih situacijah in kratkih pogovorih, pod pogojem da mu sogovorec po potrebi pomaga.

Preglednica A1: Ocenjevanje: pozitivna in negativna merila

Pozitivno	Negativno
- ima nabor osnovnega jezika in strategij, ki mu omogočajo, da se znajde v predvidljivih vsakdanjih situacijah (Eurocentres, raven 3: certifikat) - ima osnovni nabor jezika in strategij, ki zadostuje za večino vsakdanjih potreb, čeprav sporočilo ni brez pomanjkljivosti, in išče ustrezne besede (Eurocentres, raven 3: shema za ocenjevalca)	- ima ozek jezikovni nabor in se zato stalno zateka k parafraziranju in iskanju ustreznih besed (ESU, raven 3) - omejeno jezikovno znanje povzroča pogoste prekinitve in nesporazume v nevsakdanjih situacijah (finska raven 2) - sporazumevanje se prekinja, saj jezikovne omejitve vplivajo na sporočilo (ESU, raven 3)
besedišče je osredotočeno na področja, kot so osnovne stvari, kraji in najsplošnejši sorodstveni izrazi (ACTFL: začetnik)	- ima samo omejeno besedišče (nizozemska raven 1) - omejen razpon besed in izrazov ovira posredovanje misli in idej (Gothenburg U)
tvori in prepozna nize besed in kratkih besednih zvez, naučenih na pamet (Trim 1978, raven 1)	tvori samo izjave v obliki formul, seznamov in naštevanja (ACTFL: začetnik)
tvori kratke vsakdanje izraze, s katerimi zadovolji preproste konkretne potrebe (pozdrave, informacije itn.) (Elviri; Milano, raven 1, 1986)	ima najosnovnejši nabor jezika, jezikovne funkcije slabo obvlada ali jih sploh ne (ESU, raven 1)

- **Določnost.** Opisniki naj opisujejo konkretna opravila in/ali konkretne stopnje spretnosti pri njihovem izvajanju. Tukaj je treba upoštevati dvoje. Prvič, opisnik naj se izogiba nejasnostim, kot na primer: »Uporabljati zna razpon ustreznih strategij.« Kaj v tem primeru pomeni strategija? Ustrezna čemu? Kako naj razumemo »razpon«? Problem nejasnih opisnikov je, da se lepo berejo, vendar ta navidezna enostavnost prikrije dejstvo, da jih vsak razlaga po svoje. Drugič, od 40. let 20. stoletja velja načelo, da razlik med posameznimi ravni na lestvici ne smemo označevati s preprosto zamenjavo besed, kot so »nekoliko« ali »nekaj« s »precej« in »večina« ali »precej širok« z »zelo širok« ali »zmerno« z »dobro«. Razlike morajo biti resnične, ne v izrazu, kar pa pripelje do vrzeli tam, kjer smiselnih in konkretnih razlik ne moremo ubesediti.
- **Jasnost.** Opisniki naj bodo transparentni, brez uporabe žargona. Žargon ni samo ovira za razumevanje; velikokrat se zgodi, da na videz dober opisnik zelo malo pove, če odstranimo žargonske izraze. Opisniki naj bodo napisani v skladenjsko preprostem jeziku z jasno in logično strukturo.
- **Jedratost.** Ena od usmeritev je povezana s holističnimi lestvicami, še posebej s tistimi, ki se uporabljajo v Ameriki in Avstraliji. Te lestvice vsebujejo dolge, izčrpne opise pglavitnih značilnosti. Takšne lestvice so sicer »natančne«, saj izčrpno naštevajo vse prvine portreta, v katerem lahko ocenjevalci prepoznajo tipičnega učenca na

določeni ravni, in so posledično opisno zelo bogate. Vendar ima ta pristop dve negativni lastnosti. Prvič, noben posameznik ni »tipičen«. Navedene značilnosti se pojavljajo ob istem času, toda na različne načine. Drugič, med samim ocenjevanjem težko sledimo opisniku, ki je daljši od dveh stavkov. Učitelji nenehno izražajo željo po kratkih opisnikih. V projektu oblikovanja ponazoritvenih opisnikov so učitelji zavračali oziroma krajšali opisnike, ki so imeli več kot 25 besed (približno dve tipkani vrstici).

- **Neodvisnost.** Kratki opisniki pa imajo še dve prednosti. Prvič, bolje opišejo vedênje, za katerega lahko rečemo, »Da, ta oseba to zna.« Tako lahko krajše, konkretne opisnike uporabimo kot neodvisna merila za preverjanje kontrolnih seznamov in vprašalnikov, ki jih učitelji uporabljajo za sprotno ocenjevanje in/ali samoocenjevanje. Takšna neodvisnost je znamenje, da opisnik lahko služi kot cilj in ni smisel le v razmerju do drugih opisnikov v lestvici. To pa odpira številne možnosti uporabe v različnih vrstah ocenjevanja (gl. poglavje 9).

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Katera od navedenih meril so najbolj relevantna in katera druga merila uporabljate, bodisi eksplicitno ali implicitno?*
- *Do katere mere je zaželeno oziroma možno, da izobraževanje v vašem sistemu izpolni merila, kot so navedena?*

Metodologije razvijanja lestvic

Obstoj vrste ravni predpostavlja, da določene stvari lahko uvrstimo na eno raven, in ne na drugo ter da opisi določene stopnje spretnosti spadajo na eno raven, in ne na drugo. To predpostavlja neko obliko dosledne uporabe lestvičenja. Opisnike jezikovega znanja lahko na različne ravni uvrstimo na več načinov. Metode, ki so na voljo, lahko razdelimo na tri skupine: intuitivne, kvalitativne in kvantitativne metode. Večina obstoječih lestvic jezikovnega znanja in drugih nizov ravni je bila oblikovanih na podlagi ene od treh intuitivnih metod iz prve skupine. Najboljši so pristopi, ki v komplementarnem in kumulativnem procesu kombinirajo vse tri pristope. Kvalitativne metode zahtevajo intuitivno pripravo, izbiranje gradiv in intuitivno interpretacijo rezultatov. Kvantitativne metode morajo kvantificirati predhodno kvalitativno preverjeno gradivo in zahtevajo intuitivno interpretacijo rezultatov. Za oblikovanje skupnih referenčnih ravni je bila tako uporabljena kombinacija intuitivnega, kvalitativnega in kvantitativnega pristopa.

Če uporabljamo kvalitativne in kvantitativne metode, imamo na voljo dve izhodišči: opisnike ali vzorce jezikovne rabe.

Opisniki kot izhodišče. Eno od izhodišč je, da premislimo, kaj želimo opisati, in potem napišemo, zberemo ali uredimo osnutke opisnikov za določene kategorije, ki bodo podlaga za kvalitativno fazo. Metodi 4 in 9, prva in zadnja v kvalitativni skupini, predstavljani v nadaljevanju, sta primera tega pristopa, ki je še posebej primeren za oblikovanje opisnikov za s kurikulum povezane kategorije, kot so sporazumevalne jezikovne dejavnosti, lahko pa ga uporabimo tudi za oblikovanje opisnikov za posamezne vidike

zmožnosti. Prednost izhajanja iz kategorij in opisnikov je, da je mogoče oblikovati teoretično uravnotežene definicije.

Vzorci jezikovne rabe kot izhodišče. Druga možnost, ki jo lahko uporabimo samo za oblikovanje opisnikov za vrednotenje znanja, je, da začnemo z reprezentativnimi vzorci jezikovne rabe. Ocenjevalce lahko prosimo, naj zapišejo svoje ugotovitve pri delu z vzorci (kvalitativno). Metode 5–8 so različice tega pristopa. Po drugi strani pa lahko ocenjevalce prosimo, naj ocenijo vzorce in potem z ustrezno statistično tehniko določimo, na katerih ključnih značilnostih temeljijo njihove odločitve (kvantitativno). Primera tega pristopa sta metodi 10 in 11. Prednost analiziranja vzorcev jezikovne rabe je, da lahko na podlagi podatkov oblikujemo zelo konkretne opisnike.

Zadnja metoda, metoda 12, je edina, ki opisnike *lestviči* v matematičnem smislu. Ta metoda je bila uporabljena za izdelavo skupnih referenčnih ravni in ponazoritvenih opisnikov, skupaj oziroma po metodah 2 (intuitivna) ter 8 in 9 (kvalitativni). Vendar pa lahko isto statistično tehniko uporabimo tudi v primerih, ko smo neko lestvico že sestavili, in tako preverimo njeno veljavnost v praksi ter ugotovimo potrebo po reviziji.

Intuitivne metode

Te metode ne zahtevajo strukturiranega zbiranja podatkov, temveč samo načelno interpretacijo izkušenj.

- Št. 1. **Ekspertna.** Nekoga se prosi, naj sestavi lestvico. Pri tem se ta lahko nasloni na obstoječe lestvice, kurikularne dokumente in druge relevantne vire, po možnosti po izvedeni analizi potreb ciljne skupine. Lestvica se potem lahko preizkusi in pregleda, po možnosti s pomočjo udeležencev.
- Št. 2. **Komisijjska.** Kot ekspertna metoda, le da pri sestavljanju lestvice razvojna skupina sodeluje z večjo skupino svetovalcev, ki komentirajo osnutke. Ti lahko delajo intuitivno na podlagi svojih izkušenj in/ali na osnovi primerjave učencev oziroma vzorcev jezikovne rabe. Slabosti kurikularnih lestvic za učenje modernih tujih jezikov v srednji šoli, ki so nastale s komisijjsko metodo v Veliki Britaniji in v Avstraliji, sta opisala Gipps (1994) in Scarino (1996, 1997).
- Št. 3. **Izkušenska.** Kot komisijjska, le da proces traja dlje znotraj ene institucije in/ali specifičnega konteksta ocenjevanja, pri čemer se vzpostavi »hišni dogovor«, tj. skupina ljudi se dogovori o interpretaciji ravni in meril. Temu sledijo sistematično pilotiranje in povratne informacije, da se ubeseditev izpopolni. Skupine ocenjevalcev lahko razpravljajo o vzorcih jezikovne rabe v luči definicij in o definicijah v luči vzorcev jezikovne rabe. To je tradicionalni način, na katerega so bile sestavljene lestvice znanja (Wilds 1975; Ingram 1985; Liskin-Gasparro 1984; Lowe 1985, 1986).

Kvalitativne metode

Te metode temeljijo na delu v majhnih delavnicah s skupinami udeležencev ter bolj na kvalitativni kot na statistični razlagi pridobljenih informacij.

- Št. 4. **Ključni koncepti: ubeseditev.** Ko je osnutek lestvice končan, jo z enostavno tehniko razrežejo, nato pa prosijo udeležence, tj. tipične predstavnike ljudi, ki naj bi lestvico

uporabljali, naj a) definicije razporedijo v pravilen vrstni red in b) razložijo, zakaj tako mislijo, ko pa se razkrije razlika med njihovim in predvidenim vrstnim redom, morajo c) opredeliti, katere ključne točke so jim pomagale oziroma jih zmedle. Zahtevnejša naloga je, da se odstrani ena od ravni, nato pa se udeležence prosi, naj povedo, katera raven manjka. Tako so izdelane lestvice Evrocentrov.

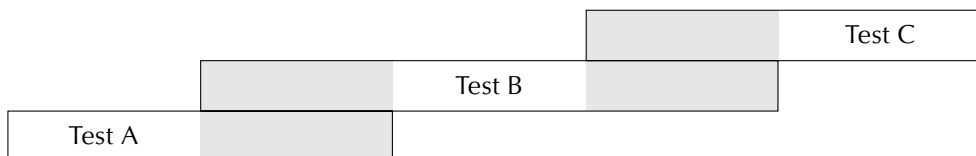
- Št. 5. **Ključni koncepti: primeri izvedb oz. jezikovne rabe.** Opisnike se poveže s tipičnimi primeri jezikovne rabe na določenih ravneh, da bi se zagotovila skladnost med tistim, kar je bilo opisano, in tistim, kar se je zgodilo. Nekateri Cambridgeovi izpitni priročniki usmerjajo učitelje skozi ta proces in primerjajo ubeseditev v lestvicah z ocenami za posamezne opise. Opisnike IELTS (International English Language Testing System) so izdelali tako, da so skupino izkušenih ocenjevalcev prosili, naj opredelijo »ključne vzorce pisnih izdelkov« za vsako raven in z dogovorom opredelijo »ključne značilnosti« vsakega izdelka. Potem so poiskali značilnosti, ki so jih ocenjevalci pripisali različnim ravnam, in jih vključili v opisnike (Alderson 1991; Shohamy idr. 1992).
- Št. 6. **Primarna lastnost.** Vsak udeleženec razvrsti primere jezikovne rabe (običajno v pisni obliki) v določen vrstni red. Sledi usklajevanje vrstnega reda. Potem se za vsako raven opredeli in opiše načelo, po katerem so bili opisi razvrščeni, s posebnim poudarkom na bistvenih značilnostih posamezne ravni. Rezultat takšnega opisovanja je lastnost (značilnost, konstrukt), ki določa zaporedje na lestvici (Mullis 1980). Druga možnost je, da se besedila razdelijo na določeno število kupčkov, in ne v zaporedje. Obstaja tudi zanimiva večrazsežnostna različica klasičnega pristopa. Pri tej različici se s pomočjo ključnih lastnosti (št. 5) najprej določi, katere od njih so najpomembnejše. Potem vsak udeleženec vzorce razvrsti po vrstnem redu za vsako lastnost posebej. Končni rezultat je analitična lestvica, ki vsebuje več lastnosti, in ne holistična z eno samo, primarno lastnostjo.
- Št. 7. **Binarne odločitve.** Druga različica te metode (št. 6) je, da se reprezentativni vzorci najprej razvrstijo v kupčke po ravneh. Potem se na podlagi razprave o razmejitvah med posameznimi ravni določi ključna značilnost (kot pri metodi št. 5), ki se nato izrazi v obliki kratkega kriterijskega vprašanja z odgovorom DA/NE. S tem se oblikuje drevo binarnih izbir, kar ocenjevalcu daje algoritem odločitev, po katerem se lahko ravna (Upshur in Turner 1995).
- Št. 8. **Primerjalne presoje.** Skupine razpravljajo o dvojicah primerov jezikovne rabe in navedejo, katera je boljša in zakaj. Tako opredelijo kategorije metajezika, ki so ga uporabljali ocenjevalci, pa tudi bistvene značilnosti posamezne ravni. Te značilnosti se nato lahko oblikuje v opisnike (Pollitt in Murray 1996).
- Št. 9. **Razvrščanje opravil.** Ko je osnutek opisnikov končan, lahko udeležence prosimo, naj jih razvrstijo v kupčke glede na kategorije, ki naj bi jih opisovali in/ali glede na ravni. Udeležence lahko prosimo, naj komentirajo, uredijo/izboljšajo in/ali zavrnejo opisnike in povedo, kateri so jasni, koristni, relevantni itn. Tako se je razvila skupina opisnikov, na osnovi katere je pozneje nastal niz ponazoritvenih lestvic (Smith in Kendall 1963; North 1996/2000).

Kvantitativne metode

Te metode vključujejo precejšnjo mero statističnih analiz in natančno interpretacijo rezultatov.

- Št. 10. **Diskriminantna analiza.** Najprej skupino vzorcev jezikovne rabe, ki so že bili ocenjeni (najbolje, da je to opravila skupina ljudi), podrobno analiziramo z analizo diskurza. V postopku te kvalitativne analize se opredeli in prešteje pogostnost različnih kvalitativnih značilnosti. Potem se z uporabo multiple regresije določi, katere od opredeljenih značilnosti so bistvene za ocene, ki so jih dali ocenjevalci. Te ključne značilnosti se nato vgradi v opisnike za posamezne ravni (Fulcher 1996).
- Št. 11. **Večrazsežnostno lestvičenje.** Kljub poimenovanju gre za opisno tehniko, s katero se opredeli ključne značilnosti in razmerja med njimi. Primeri jezikovne rabe se ocenjujejo z analitično lestvico, ki ima več kategorij. Rezultat analize pokaže, katere kategorije so dejansko odločilne za opredelitev ravni/stopnje, s čimer se ustvari diagram, ki vizualno prikaže medsebojno bližino ali oddaljenost posameznih kategorij. Gre torej za raziskovalno tehniko, s katero se prepoznajo in ovrednotijo tipična merila (Chaloub-Deville 1995).
- Št. 12. **Teorija odgovora na postavko (IRT) ali analiza »latentnih značilnosti«.** IRT ponuja skupino modelov merjenja oziroma lestvičenja. Najpreprostejši je Raschev model, imenovan po Georgeu Raschu, danskem matematiku. IRT se je razvila iz teorije verjetnosti in se v glavnem uporablja za določanje težavnosti posameznih testnih postavk v bankah nalog. Če ste na višji ravni, so vaše možnosti, da boste pravilno odgovorili na osnovno vprašanje, zelo velike; če ste začetnik, so vaše možnosti, da boste pravilno rešili zahtevno postavko, zelo majhne. To enostavno dejstvo se razvije v metodologijo lestvičenja z Raschevim modelom, ki ga je mogoče uporabiti za umerjanje postavk na isti lestvici. Nadgrajeno različico tega pristopa lahko uporabimo za lestvičenje opisnikov spoznavne zmožnosti, kot tudi testnih postavk.

Z Raschevo analizo lahko vzpostavimo verigo prekrivajočih se testov in vprašalnikov, pri čemer uporabimo t. i. »sidrne postavke«, ki so skupne sosednjim členom v verigi. V spodnjem diagramu so sidrne postavke označene s sivo barvo. Tako so te sidrne postavke ciljno naravnane na določeno skupino učencev, hkrati pa so povezane z globalno lestvico. Vendar je treba pri tem postopku paziti, saj model izkrivlja najvišje in najnižje rezultate postavk.



Prednost Rascheve analize je, da omogoča merjenje brez vzorcev in brez lestvic, tj. da je lestvičenje neodvisno od vzorcev oziroma testov/vprašalnikov, uporabljenih za analizo. Podane so vrednosti lestvice, ki so konstantne za prihodnje skupine, če so prihodnji subjekti nove skupine znotraj iste statistične populacije. Sistematične premike

vrednosti po določenem času (na primer zaradi sprememb učnih programov ali izobraževanja ocenjevalcev) je mogoče kvantificirati in prilagoditi. Sistemske variacije med tipi učencev ali ocenjevalcev je mogoče kvantificirati in uskladiti (Wright in Masters 1982; Lincare 1989).

Rascheva analiza se lahko uporablja za izdelavo lestvic opisnikov na več načinov.

- a) Podatke, pridobljene s kvalitativnimi metodami št. 6, 7 ali 8, lahko uvrstimo na aritmetično lestvico.
- b) Testi so lahko izdelani tako, da v posameznih testnih postavkah operacionalizirajo opisnike znanja. Te testne postavke se lahko nato lestvičijo z Raschevim modelom, njihove lestvične vrednosti pa kažejo relativno težavnost opisnikov (Brown idr. 1992; Carroll 1993; Masters 1994; Kirsch 1995; Kirsch in Mosenthal 1995).
- c) Opisniki se lahko uporabljajo kot postavke v vprašalnikih, s katerimi ocenjevalci ocenjujejo učence (Zna narediti x?). Tako lahko opisnike umerimo neposredno na aritmetično lestvico na enak način, kot so testne postavke ulestvičene v bankah nalog.
- d) Tako so bile izdelane lestvice opisnikov v poglavjih 3, 4 in 5. Vsi trije projekti, opisani v prilogah B, C in D, so uporabili Raschevo metodologijo za lestvičenje opisnikov in za umerjanje oziroma usklajevanje tako dobljenih lestvic.

Raschev model pa ni uporaben samo za izdelavo lestvic, pač pa tudi za analizo načina uporabe slojev na ocenjevalni lestvici. Tako lahko odkrijemo ohlapne ubeseditve, preveliko ali premajhno uporabo slojev, pomaga pa tudi pri reviziji (Davidson 1992; Milanovic idr. 1996; Stansfield in Kenyon 1996; Tyndall in Kenyon 1996).

Če želite, razmislite in po potrebi odgovorite.

- *Do katere mere se ocene, ki se dodeljujejo v vašem sistemu, enako interpretirajo, ker temeljijo na skupnih opredelitvah?*
- *Katero od zgoraj opisanih ali drugih metod uporabljate za oblikovanje teh opredelitev?*

Seznam izbrane literature s komentarji: lestvičenje jezikovnega znanja

- | | |
|---|---|
| <p>Alderson, J. C. 1991. Bands and scores. V: Alderson, J. C., in North, B. (ur.). <i>Language testing in the 1990s</i>, London: British Council/Macmillan, Developments in ELT, 71–86.</p> | <p><i>Obravnava probleme, ki nastanejo zaradi neuje-manja med namenom in usmeritvijo, in razvoj govornih lestvic IELTS.</i></p> |
| <p>Brindley, G. 1991. Defining language ability: the criteria for criteria. V: Anivan, S. (ur.). <i>Current developments in language testing</i>, Singapore, Regional Language Centre.</p> | <p><i>Načelna kritika trditve, da lestvice znanja po-menijo ocenjevanje po merilih.</i></p> |

- Brindley, G. 1998. Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a review of the issues. *Language Testing* 15/1, 45–85.
- Brown, A., Elder, C., Lumley, T., McNamara, T., in McQueen, J. 1992. *Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques*. Članek, predstavljen na 14. kolokviju Language Testing Research, Vancouver. Ponatis v *Melbourne Papers v Applied Linguistics* 1/1, 37–69.
- Carroll, J. B. 1993. Test theory and behavioural scaling of test performance. V: Frederiksen, N., Mislevy, R. J., in Bejar, I. I. (ur.). *Test theory for a new generation of tests*. Hillsdale N. J. Lawrence Erlbaum Associates, 297–323.
- Chaloub-Deville, M. 1995. Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups. *Language Testing* 12/1, 16–33.
- Davidson, F. 1992. Statistical support for training in ESL composition rating. V: Hamp-Lyons (ur.). *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood N. J.: Ablex, 155–166.
- Fulcher, G. 1996. Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction. *Language Testing* 13/2, 208–38.
- Gipps, C. 1994. *Beyond testing*. London: Falmer Press.
- Kirsch, I. S. 1995. Literacy performance on three scales: definitions and results. V: *Literacy, economy and society: Results of the first international literacy survey*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and development (OECD), 27–53.
- Kritizira osredotočenost na rezultate v smislu, kaj učenci znajo, namesto da bi se osredotočilo na vidike porajajoče se zmožnosti.*
- Klasična uporaba Raschevega lestvičenja testnih postavk za oblikovanje lestvice znanja, ki je oblikovana na podlagi že testiranih nalog branja z različnimi postavkami.*
- Nepogrešljiv članek, ki priporoča uporabo Raschevega modela za lestvičenje testnih postavk in posledično oblikovanje lestvic znanja.*
- Študija, ki kaže, katera merila uporabljajo domači govorci arabskega jezika za ocenjevanje učenec. Skoraj edina uporaba večrazsežnostnega lestvičenja za preverjanje jezikovnega znanja.*
- Zelo jasen prikaz preverjanja ocenjevalne lestvice v cikličnem procesu z Raschevo analizo. Priporoča »semantični pristop« k lestvičenju, in ne »konkretnega« pristopa, ki se uporablja na primer pri ponazoritvenih opisnikih.*
- Sistematični pristop k razvijanju opisnikov in lestvic, ki se začne s temeljito analizo tega, kaj se pravzaprav dogaja pri jezikovni rabi. Časovno potratna metoda.*
- Priporoča učiteljevo ocenjevanje po standardih, povezanih s skupnimi referenčnimi točkami, dobljenimi v procesu mreženja. Razpravlja o problemih, ki jih povzročajo ohlapni opisniki v Angleškem nacionalnem kurikulumu. Medpredmetne povezave.*
- Enostavno, netehnično poročilo o napredni uporabi Raschevega modela za oblikovanje lestvic ravni na podlagi testnih podatkov. Metoda je bila razvita za napovedovanje in pojasnjevanje težavnosti novih testnih postavk glede na to, katera opravila in zmožnosti se zahtevajo – tj. v povezavi z nekim okvirom.*

- Kirsch, I. S., in Mosenthal, P. B. 1995. Interpreting the IEA reading literacy scales. V: Binkley, M., Rust, K., in Winglee, M. (ur.). *Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA reading literacy study*. Washington D. C.: US Department of Education, National Center for Education Statistics, 135–192.
- Linacre, J. M. 1989. *Multi-faceted Measurement*. Chicago: MESA Press.
- Liskin-Gasparro, J. E. 1984. The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum. V: *Foreign Language Annals* 17/5, 475–489.
- Lowe, P. 1985. The ILR proficiency scale as a synthesizing research principle: the view from the mountain. V: James, C. J. (ur.). *Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond*. Lincolnwood (Ill.): National Textbook Company.
- Lowe, P. 1986. Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Schulz, and particularly, to Bachman and Savignon. V: *Modern Language Journal* 70/4, 391–397.
- Masters, G. 1994. Profiles and assessment. *Curriculum Perspectives* 14/1, 48–52.
- Milanovic, M., Saville, N., Pollitt, A., in Cook, A. 1996. Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses. V: Cumming, A., in Berwick, R. *Validation in language testing*. Clevedon, Avon: Multimedia Matters, 15–38.
- Mullis, I. V. S. 1981. *Using the primary trait system for evaluating writing*. Manuscript No. 10-W-51. Princeton N. J.: Educational Testing Service.
- Izčrpnjša in tehnična različica prejšnjega poročila, ki oriše razvoj metode v okviru treh povezanih projektov.*
- Pomemben premik na področju statistike, ki omogoča upoštevanje strogosti ocenjevalcev pri poročanju o rezultatih ocenjevanja. Uporabljeno v projektu razvoja ponazoritvenih opisnikov za preverjanje odnosa med ravni in leti šolanja.*
- Prikaz namena in razvoja ameriške lestvice ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) iz sorodne lestvice FSI (Foreign Service Institute).*
- Podroben opis razvoja lestvice ILR (US Interagency Language Roundtable) iz sorodne lestvice FSI. Funkcije lestvice.*
- Zagovor sistema, ki je dobro deloval – v specifičnem kontekstu – pred akademsko kritiko, ki jo je spodbudilo širjenje uporabe lestvic in s tem povezanih metodologij na izobraževanje (z ACTFL).*
- Kratko poročilo o uporabi Raschevega modela za lestvičenje testnih rezultatov in ocenjevanje učiteljev pri izdelavi sistema kurikularnega profiliranja v Avstraliji.*
- Klasični prikaz uporabe Raschevega modela za izpopolnitev ocenjevalne lestvice za teste govorne zmožnosti – zmanjšanje števila ravni na število, ki ga ocenjevalci lahko učinkovito uporabljajo.*
- Klasični prikaz metodologije primarne značilnosti za razvoj ocenjevalne lestvice za ocenjevanje pisanja v maternem jeziku.*

- North, B. 1993. *The development of descriptors on scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology*. Washington D.C.: NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center.
- North, B. 1994. *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*. Strasbourg: Svet Evrope CC-LANG 24.
- North, B. 1996/2000. *The development of a common framework scale of language proficiency*. Doktorska teza, Thames Valley University. Ponatis 2000. New York: Peter Lang.
- North, B. 2000. *Scales for rating language performance in language tests: descriptive models, formulation styles and presentation formats*. Raziskovanje TOEFL. Princeton NJ: Educational Testing Service.
- North, B., in Schneider, G. 1998. Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15/2, 217–262.
- Pollitt, A., in Murray, N. L. 1996. What raters really pay attention to. V: Milanovic, M., in Saville, N. (ur.). *Performance testing, cognition and assessment*. Studies in Language Testing 3. Izbrani prispevki s 15. kolokvija Language Testing Research, Cambridge in Arnhem, 1993, 2–4. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 74–91.
- Scarino, A. 1996. Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language learning. V: Proceedings of the AFMLTA 10th National Languages Conference, 67–75.
- Scarino, A. 1997. Analysing the language of frameworks of outcomes for foreign language learning. V: Proceedings of the AFMLTA 11th National Languages Conference, 241–258.
- Kritika vsebine in razvoja metodologije tradicionalnih lestvic znanja. Predlog projekta, v okviru katerega bi se ponazoritveni opisniki izdelali v sodelovanju z učitelji, na osnovi ocen učiteljev in z uporabo Raschevega modela pa bi se razvila še lestvica.*
- Izčrpen pregled kurikularnih lestvic in ocenjevalnih lestvic, ki so bile analizirane in uporabljene kot izhodišče za oblikovanje ponazoritvenih opisnikov.*
- Razprava o lestvicah znanja in o razmerju med modeli zmožnosti in jezikovnega znanja ter lestvicami. Podroben opis faz projekta izdelave ponazoritvenega opisnika – problemi, rešitve.*
- Podrobna analiza in zgodovinski pregled tipov ocenjevalnih lestvic, ki se uporabljajo pri ustnih in pisnih testih: prednosti, pomanjkljivosti, pasti itn.*
- Prikaz projekta izdelave ponazoritvenih opisnikov. Obravnava rezultate in stabilnost lestvice. Primeri orodij in izdelkov v dodatku.*
- Zanimiv metodološki članek, ki poveže analizo obsežne mreže z enostavno tehniko lestvičenja, da bi ugotovil, na kaj se ocenjevalci osredotočijo na posameznih ravneh znanja.*
- Kritizira uporabo ohlapnega ubesedovanja in pomanjkanja informacij o tem, koliko znanja učenci pokažejo v tipičnem britanskem in avstralskem kurikularnem profilu, ki ga ocenjujejo učitelji.*
- Kot prej.*

- Schneider, G., in North, B. 1999. *In anderen Sprachen kann ich ... Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Bern/Aarau: NFP 33/SKBF (Umsetzungsbericht).
- Schneider, G., in North, B. 2000. *Dans d'autres langues, je suis capable de ... Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères*. Berne/Aarau: PNR33/CSRE (rapport de valorisation).
- Schneider, G., in North, B. 2000. *Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich: Verlag Rüegger AG.
- Skehan, P. 1984. Issues in the testing of English for specific purposes. V: *Language Testing* 1/2, 202–220.
- Shohamy, E., Gordon, C. M., in Kraemer, R. 1992. The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests. *Modern Language Journal* 76, 27–33.
- Smith, P. C., in Kendall, J. M. 1963. Retranslation of expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. V: *Journal of Applied Psychology*, 47/2.
- Stansfield, C. W., in Kenyon, D. M. 1996. Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines. V: Cumming, A., in Berwick, R. *Validation in language testing*. Clevedon, Avon: Multimedia Matters, 124–153.
- Takala, S., in Kaftandjieva, F. 2001. Council of Europe scales of language proficiency: A validation study. V: Alderson, J. C. (ur.). *Case studies of the use of the Common European Framework*. Svet Evrope.
- Tyndall, B., in Kenyon, D. 1996. Validation of a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis. V: Cumming, A., in Berwick, R. *Validation in language testing*. Clevedon, Avon: Multimedia Matters, 9–57.
- Kratko poročilo o projektu izdelovanja ponazoritvenih lestvic. Predstavi švicarsko različico listovnika (40 strani A5).
- Kot prej.
- Izčrpno poročilo o projektu izdelave ponazoritvenih lestvic. Poglavje o procesu izdelave lestvic v angleščini. Predstavlja švicarsko različico listovnika.
- Kritizira normativno ocenjevanje in nenatančno ubesedenje lestvic ELTS.
- Enostaven opis osnovne kvalitativne metode razvoja analitične lestvice za pisanje. Dosega presenetljivo zanesljivost med neprofesionalnimi in neizurjenimi ocenjevalci.
- Prvi poskus, da bi se opisniki lestvičili, ne pa da se lestvice enostavno napišejo. Ključno delo. Zelo težko branje.
- Uporaba Raschevega lestvičenja s ciljem preveriti zaporedje opravil, ki se pojavljajo v smernicah ACTFL. Zanimiva metodološka študija, ki je navdihnila pristop, uporabljen v projektu razvoja ponazoritvenih opisnikov.
- Poročilo o uporabi nadgrajenega Raschevega modela za lestvičenje samoocenjevanja jezikovnega znanja, povezano s prilagoditvami ponazoritvenih opisnikov. Kontekst: projekt DIALANG: poskusi v povezavi s finščino.
- Enostaven opis preverjanja lestvice za sprejemni izpit iz angleščine kot drugega jezika (ESL) za vpis na univerzo. Klasična uporaba večstranskega Raschevega modela s ciljem opredeliti potrebe po usposabljanju.

Upshur, J., in Turner, C. 1995. Constructing rating scales for second language tests. *English Language Teaching Journal* 49 (1), 3–12.

Wilds, C. P. 1975. The oral interview test. V: Spolsky, B., in Jones, R. (ur.). *Testing language proficiency*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, 29–44.

Nadaljnje izboljšanje tehnike primarnih značilnosti s ciljem izdelati preglednice binarnih odločitev. Zelo uporabno v šolstvu.

Delo, ki je izšlo iz izvirne lestvice ocenjevanja znanja. Vredno pozornega branja, saj omogoča odkriti odtenke, ki so se v večini pristopov k intervjuju od tedaj do danes izgubili.

Priloga B:

Ponazoritvene lestvice opisnikov

V tej prilogi je opisan švicarski projekt, v okviru katerega so razvili ponazoritvene opisnike SEJO. Pripravljen je tudi seznam lestvičenih kategorij in povezave na strani, kjer se te kategorije pojavljajo v tem dokumentu. Opisnike so v švicarskem projektu razvrstili v lestvice in jih uporabili pri oblikovanju ravni SEJO z metodo št. 12c (Raschev model), kot je opisano na koncu priloge A.

Švicarski raziskovalni projekt

Nastanek in vsebina

Lestvice opisnikov, ki so vključene v tretje, četrto in peto poglavje, so bile sestavljene na podlagi rezultatov projekta Švicarskega nacionalnega znanstvenoraziskovalnega sveta iz obdobja od 1993 do 1996. Projekt je bil nadaljevanje ukrepov, sprejetih na simpoziju v Rüşchlikonu leta 1991. Namen projekta je bil razviti jasne opredelitve znanja različnih vidikov opisne sheme SEJO, kar bi lahko tudi spodbudilo nadaljnji razvoj Evropskega jezikovnega listovnika.

Raziskava iz leta 1994 se je usmerila na sporazumevanje in tvorjenje ter se omejila na angleščino kot tuji jezik in učiteljevo ocenjevanje. Raziskava iz leta 1995 je bila delni odgovor na študijo iz leta 1994, ki ji je bila dodana kategorija *sprejemanje*; v raziskavo je bilo poleg znanja angleščine vključeno tudi znanje francoščine in nemščine. V okviru učiteljevega ocenjevanja so bili upoštevani tudi samoocenjevanje in določene informacije preverjanja (Cambridge; Goethe; DELF/DALF).

Skupaj je bilo v študijo vključenih skoraj 300 učiteljev in okoli 2.800 učencev, tj. približno 500 razredov. Delež učencev višjih razredov osnovne šole in srednje šole, polklicnega in izobraževanja odraslih je bil, kot je predstavljeno v naslednji preglednici.

	Višji razredi osnovne šole	Srednja šola	Poklicno izobraževanje	Izobraževanje odraslih
1994	35 %	19 %	15 %	31 %
1995	24 %	31 %	17 %	28 %

Sodelovali so tudi učitelji iz švicarskih regij, kjer govorijo nemško, francosko, italijansko in retoromansko; vendar pa je število sodelujočih iz italijansko in retoromansko govorečih regij zelo majhno.

Vsako leto je približno četrtnina učiteljev poučevala svojo materinščino. Učitelji so

izpolnili vprašalnike v ciljnem jeziku. Tako so bili opisniki leta 1994 le v angleščini, leta 1995 pa so bili pripravljani v angleščini, francoščini in nemščini.

Metodologija

V nadaljevanju je na kratko predstavljena metodologija projekta.

Intuitivna faza

1. Podrobna analiza jezikovnih lestvic na področju javnega življenja ali lestvic, ki so jih ob pomoči Sveta Evrope pridobili leta 1993; seznam je na koncu tega povzetka.
2. Razgraditev zgoraj omenjenih lestvic v opisne kategorije in z upoštevanjem lestvic iz četrtega in petega poglavja z namenom oblikovati začetno banko razvrščenih in urejenih opisnikov.

Kvalitativna faza

3. Analiza posnetkov, v katerih učitelji razpravljajo in primerjajo jezikovno znanje, ki so ga učenci pokazali v videoposnetkih, da bi preverili, ali je metajezik, kot ga uporabljajo praktiki, v lestvicah zadostno zastopan.
4. Organiziranih je bilo 32 delavnic z učitelji, kjer so a) razvrstili opisnike v kategorije, ki naj bi jih opisali; b) kvalitativno presojali o jasnosti, natančnosti in ustreznosti opisa; c) razvrstili opisnike v sloje oz. na ravni jezikovnega znanja.

Kvantitativna faza

5. Ob koncu šolskega leta so učitelji ocenjevali reprezentativne vzorce učencev s prekrivajočimi se nizi vprašalnikov, ki so jih sestavljali opisniki, za katere so učitelji na delavnicah presodili, da so najbolj jasni, usmerjeni in ustrezni. Prvo leto so z nizom sedmih vprašalnikov, tj. 50 opisnikov, pokrili razpon znanja učencev, ki so imeli 80 ur angleščine, pa vse do učinkovitih govorcev.
6. Naslednje leto je bil uporabljen drugi niz petih vprašalnikov. Obe raziskavi sta bili povezani tako, da so drugo leto ponovno uporabili iste opisnike za govorno sporazumevanje. Učenci so bili za posamezni opisnik ocenjeni na lestvici 0–4, ki opisuje povezavo s pogoji izvedb, v katerih se od učencev pričakuje, da bodo dosegali rezultate, kot so predstavljeni v opisniku. Analiza načina, kako so učitelji interpretirali opisnike, je bila opravljena z Raschevim modelom ocenjevalne lestvice. Analiza je imela dva cilja:
 - a) matematično razvrstiti »težavnost« za vsak posamezni opisnik;
 - b) ugotoviti statistično pomembna odstopanja pri interpretaciji opisnikov v zvezi z različnimi sektorji in regijami ter ciljnim jeziki, da bi odkrili opisnike, katerih vrednost je zelo stabilna znotraj različnih kontekstov, za izdelavo holističnih lestvic, v katerih so povzete ravni skupnega okvira.
7. Učitelji so ocenjevali videoposnetke nekaterih učencev, vključenih v študijo. Cilj takšnega ocenjevanja je bil ovrednotenje razlik v strogosti med sodelujočimi učitelji, da bi tako kvantificirali te razlike in jih upoštevali pri določanju razpona dosežkov v izobraževalnih sektorjih v Švici.

Interpretativna faza

8. Določiti »mejnike« na lestvici opisnikov, da bi tako sestavili niz skupnih referenčnih ravni iz tretjega poglavja. Zbir teh ravni v holistični lestvici (preglednica 1), samoocenjevalna shema, v kateri so opisane jezikovne dejavnosti (preglednica 2), in ocenjevalna mreža za izvedbe, v kateri so opisani različni vidiki sporazumevalne jezikovne zmožnosti (preglednica 3).
9. Predstaviti ponazoritvene lestvice iz četrtega in petega poglavja za tiste kategorije, za katere se je pokazalo, da jih je mogoče lestvičiti.
10. Prilagoditi opisnike v obliko samoocenjevanja, da bi ustvarili švicarsko poskusno različico Evropskega jezikovnega listovnika. Slednje vključuje: a) shemo za samoocenjevanje za poslušanje, branje, govorno sporazumevanje, govorno sporočanje, pisanje (preglednica 2) in b) samoocenjevalni kontrolni seznam za vsako posamezno skupno referenčno raven.
11. Pripraviti zaključno konferenco, na kateri so učiteljem predstavili rezultate raziskave, si z njimi izmenjali izkušnje v zvezi z Listovnikom in jim predstavili skupne referenčne ravni.

Rezultati

Lestvičenje opisnikov za različne spretnosti in za različne vrste zmožnosti (jezikovne, pragmatične, sociokulturne) se zaplete ob vprašanju, ali ocenjevanje različnih lastnosti združiti v posamezno dimenzijo meril ali ne. Ta težava ni omejena ali izključno povezana z Raschevim modelom, ampak velja za vse statistične analize. Vseeno pa je v primeru težav Raschev model manj prizanesljiv. Testni podatki, podatki o učiteljevih ocenah in podatki o samoocenjevanju s tem v zvezi se ne obnašajo enako. Pri učiteljevih ocenah v tem projektu so bile določene kategorije manj uspešne in jih je bilo treba izključiti iz analize, da bi zagotovili natančnost rezultatov. Kategorije, izključene iz prvotnega nabora opisnikov, so vključevale naslednje.

a) Sociokulturna zmožnost

Opisniki, ki neposredno opisujejo sociokulturno in sociolingvistično zmožnost. Ni pojasnjeno, v kolikšni meri so vzrok za težavo a) konstrukt, ki je ločen od jezikovnega znanja, b) nejasni opisniki, ki so jih v delavnicah prepoznali kot problematične, ali c) nedosledni odzivi učiteljev, ki ne poznajo dovolj svojih učencev. Ta težava se je razširila tudi na opisnike sposobnosti branja in doživljanja leposlovnih del.

b) Dejavnosti, povezane z delom

Opisniki, ki od učiteljev zahtevajo, da ugibajo o dejavnostih (običajno povezanih z delom), ki jih ni mogoče neposredno opazovati v razredu, na primer telefoniranje, udeležba na uradnih sestankih, uradne predstavitve, pisanje poročil in esejev, uradno dopisovanje. In to kljub temu da so bila področja izobraževanja odraslih in poklicnega izobraževanja dobro zastopana.

c) Negativno zasnovani opisniki

Opisniki, ki so se nanašali na potrebo po poenostavljanju, ponavljanju ali pojasnjevanju, so implicitno negativni. Takšni vidiki so bili bolje pokriti v pozitivno naravnanih trditvah, na primer:

Večinoma razume jasen, standardni govor o znanih temah, usmerjen nanj/nanjo, če lahko občasno prosi za ponovitev ali preubeseditev.

Pokazalo se je, da je bilo za učitelje branje posebna merska dimenzija, ločena od govornega sporazumevanja in sporočanja. Kljub temu pa je postopek zbiranja podatkov omogočil ločeno lestvičenje branja in nato vzporejanje lestvice branja z osnovno lestvico. Pisanje ni bilo osrednje vprašanje študije in opisniki za pisno sporočanje iz četrtega poglavja so pripravljeni večinoma na podlagi tistih za govorno sporočanje. Relativno visoke stabilne lestvične vrednosti opisnikov za branje in pisanje v dokumentu SEJO, o katerih poročata projekta DIALANG in ALTE (gl. prilogi C in D v nadaljevanju), pa vseeno nakazujejo, da so bili pristopi k branju in pisanju razmeroma učinkoviti.

Zapleti s kategorijami, obravnavanimi prej, so povezani z vprašanjem lestvičenja enodimenzionalnosti v primerjavi z večdimenzionalnostjo. Večdimenzionalnost se kaže v drugem načinu v zvezi s populacijo učencev, katerih znanje se opisuje. V številnih primerih je bila težavnost opisnika odvisna od določenega izobraževalnega področja. Na primer, po prepričanju učiteljev bodo opravila iz »resničnega življenja« veliko enostavnejša za odrasle začetnike kot za 14-letnike. To se zdi intuitivno razumno. Takšno odstopanje imenujemo *diferencialna funkcija* (ang. differential item function – DIF). Med oblikovanjem povzetkov skupnih referenčnih ravni iz preglednic 1 in 2 tretjega poglavja je bila težnja čim bolj se izogibati takšnim opisnikom. Vpliv ciljnega jezika je bil zelo majhen, materni jezik pa nikoli ni imel večjega vpliva, razen morda tega, da učitelji domači govorci strožje interpretirajo besedo »razumeti« na višjih ravneh, predvsem v zvezi s književnostjo.

Uporaba

Ponazoritveni opisniki iz četrtega in petega poglavja so bili ali a) uvrščeni na raven, na kateri je bil dejanski opisnik empirično umerjen v študiji, ali b) napisani tako, da so prvine opisnikov umerjene na to raven (za nekaj kategorij, kot so *Javna obvestila*, ki niso bile vključene v prvotno študijo), ali c) izbrani na podlagi rezultatov kvalitativne faze (delavnic) ali d) napisani med interpretativno fazo, da bi se zapolnila vrzel na empirično umerjeni podlestvici. Zadnja točka velja izključno za *Raven mojstrstva*, za katero je bilo v študijo vključenih zelo malo opisnikov.

Nadaljevanje

V Baslu so za projekt 1999–2000 prilagodili opisnike SEJO kot instrument za samoocenjevanje za sprejem na univerzo. Dodali so opisnike za sociolingvistične zmožnosti in za pisanje zapiskov v univerzitetnem kontekstu. Nove opisnike so lestvičili na ravni SEJO z isto metodologijo, kot je bila uporabljena v prvotnem projektu, in jih vključili v to izdajo SEJO. Korelacija lestvičnih vrednosti opisnikov SEJO med prvotnimi lestvičnimi vrednostmi in njihovimi vrednostmi v tej študiji je bila 0,899.

Literatura

- North, B. 1996/2000. *The development of a common framework scale of language proficiency*. Doktorska teza, Thames Valley University, ponatis 2000 New York, Peter Lang.
- Nortf, B. 2001. Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference

- Levels. V: Alderson, J. C. (ur.). *Case studies of the use of the Common European Framework*. Strasbourg: Svet Evrope.
- North, B. 2001. *A CEF-based self-assessment tool for university entrance*. V: Alderson, J. C. (ur.). *Case studies of the use of the Common European Framework*. Svet Evrope.
- North, B., in Schneider, G. *Scaling descriptors for language proficiency scales*. *Language Testing* 15/2. 217–262.
- Schneider in North. 1999. *‘In anderen Sprachen kann ich’ ... Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Berne. Projektno poročilo, Nacionalni raziskovalni program 33, Švicarski nacionalni znanstvenoraziskovalni svet.

Opisniki v Okviru

Poleg preglednic iz tretjega poglavja, ki povzemajo skupne referenčne ravni, so ponazoritveni opisniki vključeni na več mestih v četrtem in petem poglavju, kot sledi.

Dokument B1: Ponazoritvene lestvice iz četrtega poglavja: Sporazumevalne dejavnosti

SPREJEMANJE	Govorno	- Splošno slušno razumevanje - razumevanje pogovora med domačimi govorniki - neposredno poslušanje med občinstvom - poslušanje obvestil in navodil - poslušanje avdiomedijev in posnetkov
	Audio/vizualno	Gledanje televizije in filmov
	Pisno	- Splošno bralno razumevanje - branje korespondence - branje za orientacijo - branje za iskanje podatkov in utemeljitev - branje navodil
SPORAZUMEVANJE	Govorno	- Splošna govorna interakcija - razumevanje med interakcijo - razumevanje domačega sogovornika - družabni pogovor - neformalno razpravljanje (s prijatelji) - formalno razpravljanje in sestanki - ciljno usmerjeno sodelovanje - pridobivanje dobrin in storitev - izmenjava informacij - sodelovanje v intervjuju
	Pisno	- Splošna pisna interakcija - dopisovanje - obvestila, sporočila in obrazci
SPOROČANJE	Govorno	- Splošno govorno izražanje - daljši monolog: opisovanje doživetja - daljši monolog: zastopanje stališča (na primer v razpravi) - javna obvestila - nagovarjanje občinstva
	Pisno	- Splošno pisno izražanje - ustvarjalno pisanje - poročila in eseji

Dokument B2: Ponazoritvene lestvice iz četrtega poglavja: Sporazumevalne strategije

SPREJEMANJE	• prepoznavanje sporočilnih signalov in sklepanje
SPORAZUMEVANJE	• prevzemanje vloge govorca (menjava vlog) • sodelovanje • prošnja za pojasnilo
SPOROČANJE	• načrtovanje • nadomeščanje (kompenziranje) • (samo)nadzorovanje in (samo)popravljanje

Dokument B3: Ponazoritvene lestvice iz četrtega poglavja

BESEDILO	• pisanje zapiskov (predavanja, seminarji itn.) • obdelava besedila
----------	--

Dokument B4: Ponazoritvene lestvice iz petega poglavja: Sporazumevalna jezikovna zmožnost

JEZIKOVNA ZMOŽNOST	Razpon:	• splošni jezikovni razpon • razpon besedišča
	Nadzor:	• slovnična pravilnost • nadzor besedišča • fonološki nadzor • pravopisni nadzor
SOCIOLINGVISTIČNA ZMOŽNOST		• sociolingvistična ustreznost
PRAGMATIČNA ZMOŽNOST		• prožnost • prevzemanje vloge govorca (menjava vlog) – ponovljeno • razvijanje teme • koherenca in kohezija • vsebinska natančnost • tekočnost govora

Dokument B5: Skladnost v umerjanju opisnikov

Položaj, v katerem se pojavi določena vsebina na lestvici, ponazarja visoko stopnjo skladnosti. Na primer, opazujemo lahko teme. Za teme ni opisnikov, vendar se o temah razpravlja v opisih za različne kategorije. Tri najpomembnejše kategorije so: *Opisovanje in pripovedovanje*, *Izmenjava informacij* in *Razpon*.

V preglednicah v nadaljevanju je primerjava načinov, kako so obravnavane teme na teh področjih. Čeprav vsebina treh preglednic ni enaka, primerjava kaže precejšnjo skladnost, ki se odraža z nizom umerjenih opisnikov. Na tovrstni analizi je temeljila izdelava opisnikov za kategorije, ki niso bile vključene v prvotno študijo (na primer Javne objave), in sicer s ponovnim kombiniranjem prvin opisnikov.

OPISOVANJE IN PRIPOVEDOVANJE					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
• prebivališče	• ljudje, videz • biografija, služba • življenjski prostori in razmere	• predmeti, hišni ljubljenci in lastnina • dogodki in dejavnosti • kaj imaš rad/česa ne maraš • načrti/dogovori • navade/opravki • osebne izkušnje	• vsebina knjige/filma • izkušnje • odzivi na oboje • sanje, želje, ambicije • pripovedovanje zgodb	• osnovni podatki o nepredvidljivih pripetljajih, na primer nesrečah	• jasen in podroben opis kompleksnih tem
IZMENJAVA INFORMACIJ					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
• mi in drugi • dom • čas	• enostavne, vsakdanje, neposredne • omejene, o delu in prostem času	• enostavni napotki in navodila • druga navodila • razvedrilo • navade • opravki • pretekle dejavnosti	• zbrane podrobne informacije o znanih stvareh na določenem področju		
		• natančni napotki			
RAZPON: PRIZORIŠČA					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
	• osnovne potrebe • enostavno/predvidljivo preživetje • enostavne, konkretne potrebe: osebni podatki, dnevni opravki • iskanje informacij	• vsakodnevna opravila • znane situacije in teme • vsakodnevne situacije s predvidljivo vsebino	• večina tem, pomembnih za vsakdanjik: družina, hobiji, služba, potovanje, trenutni dogodki		

Dokument B6: Viri lestvic jezikovnega znanja

Holistične lestvice za splošno govorno znanje

- Hofmann: Levels of Competence in Oral Communication, 1974
- University of London School Examination Board: Certificate of Attainment – Graded Tests, 1987

- Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands, 1990
- Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency, 1993
- European Certificate of Attainment in Modern Languages, 1993

Lestvice za različne sporazumevalne dejavnosti

- Trim: Possible Scale for a Unit/Credit Scheme: Social Skills, 1978
- North: European Language Portfolio Mock-up: Interaction Scales, 1991
- Eurocentres/ELTDU Scale of Business English, 1991
- Association of Language Testers in Europe, bilten 3, 1994

Lestvice štirih spretnosti

- Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings, 1975
- Wilkins: Proposals for Level Definitions for a Unit/Credit Scheme: Speaking, 1978
- Australian Second Language Proficiency Ratings, 1982
- American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines, 1986
- Elviri et al.: Oral Expression, 1986 (van Ek 1986)
- Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors, 1991
- English Speaking Union (ESU) Framework Project: 1989
- Australian Migrant Education Program Scale (le poslušanje)

Lestvice za ocenjevanje govora

- Dade County ESL Functional Levels, 1978
- Hebrew Oral Proficiency Rating Grid, 1981
- Carroll, B. J., in Hall, P. J. Interview Scale, 1985
- Carroll, B. J. Oral Interaction Assessment Scale, 1980
- International English Testing System (IELTS): Band Descriptors for Speaking & Writing, 1990
- Goteborgs Universitet: Oral Assessment Criteria
- Fulcher: The Fluency Rating Scale, 1993

Okviri za vsebine učnih načrtov in ocenjevalna merila za pedagoške ravni dosežkov

- University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificates in Communicative Skills in English, 1990
- Royal Society of Arts Modern Languages Examinations: French, 1989
- English National Curriculum: Modern Languages, 1991
- Netherlands New Examinations Programme, 1992
- Eurocentres Scale of Language Proficiency, 1993
- British Languages Lead Body: National Language Standards, 1993

Priloga C: Lestvice DIALANG

V prilogi je opisan sistem jezikovnega ocenjevanja DIALANG, ki je diagnostična aplikacija dokumenta SEJO. Poudarek v sistemu DIALANG je na trditvah za samoocenjevanje in umerjevalni študiji, izvedeni med razvijanjem sistema. Predstavljeni sta tudi dve povezani ponazoritveni lestvici, ki temeljita na SEJO in sta uporabljeni za poročanje učencem o diagnostičnih rezultatih za njihovo pojasnjevanje. Opisniki so bili za ta projekt lestvičeni in usklajeni z ravnmi SEJO z metodo št. 12 c (Raschev model), kot je opisana v prilogi A.

Projekt DIALANG

Sistem ocenjevanja DIALANG

DIALANG je sistem ocenjevanja, ki je namenjen učencem jezikov, ki želijo pridobiti diagnostične informacije o svojem jezikovnem znanju. Izvedbo projekta DIALANG sta sofinancirala Evropska komisija in Generalni direktorat za izobraževanje in kulturo (program SOCRATES, LINGUA Action D).

Sistem sestavljajo samoocenjevanje, jezikovni testi in povratne informacije, ki so na voljo v štirinajstih evropskih jezikih: v danščini, nizozemščini, angleščini, finščini, francoščini, nemščini, grščini, islandščini, irščini, italijanščini, norveščini, portugalščini, španščini in švedščini. DIALANG je na voljo brezplačno na internetu.

Ocenjevalni okvir DIALANG in ponazoritvene lestvice, uporabljene za poročanje uporabnikom o njihovih rezultatih, temeljijo neposredno na Skupnem evropskem jezikovnem okviru (SEJO). Samoocenjevalne trditve, uporabljene v projektu DIALANG, so bile večinoma prevzete iz SEJO in po potrebi prilagojene, kadarkoli je to ustrezalo specifičnim potrebam sistema.

Namen projekta DIALANG

Ciljna skupina v projektu DIALANG so odrasli, ki želijo izvedeti, na kateri ravni je njihovo jezikovno znanje, in pridobiti povratne informacije o močnih in šibkih točkah svojega jezikovnega znanja. V okviru sistema učenci dobijo nasvete o tem, kako izboljšati svoje jezikovne spretnosti; sistem jih tudi poskuša uzaveščati o jezikovnem učenju in znanju jezika. V tem sistemu ni spričeval.

Primarni uporabniki sistema so posamezni učenci, ki se učijo jezikov samostojno ali v okviru formalnih jezikovnih tečajev. Vendar pa so lahko posamezne značilnosti sistema uporabne tudi za učitelje jezikov.

Postopek ocenjevanja DIALANG

Postopek ocenjevanja DIALANG temelji na naslednjih korakih:

1. izbira administrativnega jezika (14 možnih);
2. prijava;
3. izbira jezika, v katerem poteka testiranje (14 možnih);
4. uvrstitveni test glede na obseg besedišča;
5. izbira spretnosti (branje, poslušanje, pisanje, besedišče, strukture);
6. samoocenjevanje (le za branje, poslušanje in pisanje);
7. sistem predvidi učenčeve sposobnosti;
8. izvedba testa ustrezne zahtevnosti;
9. povratne informacije.

Ob vstopu v sistem učenci najprej izberejo jezik navodil in povratnih informacij. Potem ko se prijavijo, uporabniki opravijo uvrstitveni test, s katerim se oceni obseg njihovega besedišča. Nato izberejo spretnost, v kateri se želijo preizkusiti. Pred začetkom opravljanja izbranega testa se uporabniki seznani s samoocenjevalnimi trditvami. Samoocenjevalne trditve opisujejo izbrano spretnost in učenec se mora odločiti, ali je zmožen opraviti dejavnost, opisano s trditvijo. Za besedišče in strukture, ki se ocenjujejo v projektu DIALANG, ni na voljo samoocenjevanja, ker zanje v SEJO ni izhodiščnih trditev. Potem ko učenci opravijo test, dobijo povratno informacijo o tem, ali so svojo raven jezikovnega znanja samoocenili drugače, kot je pokazal rezultat testa. Na povezavi Pojasnjevalne povratne informacije (ang. Explanatory Feedback) imajo uporabniki tudi možnost pregle dati morebitne vzroke za neskladje med samoocenjevanjem in testnimi rezultati.

Namen samoocenjevanja DIALANG

Samoocenjevalne trditve imajo v sistemu DIALANG dva namena. Prvič, samoocenjevanje se obravnava kot pomembna dejavnost sama po sebi. Po splošnem prepričanju samoocenjevanje spodbuja avtonomno učenje, pri katerem učenci dobijo večji nadzor nad učenjem in uzavestijo učni proces.

Drugič, samoocenjevanje v projektu DIALANG je bolj »tehnične« narave: sistem uporablja uvrstitveni test glede na obseg besedišča in rezultate samoocenjevanja, da bi se vnaprej ocenila učenčeva zmožnost, nato pa bi se ga usmerilo na test, katerega raven zahtevnosti najbolj ustreza njegovim sposobnostim.

Samoocenjevalne lestvice DIALANG

Nastanek

Večina samoocenjevalnih trditev, uporabljenih v sistemu DIALANG, je bilo prevzetih iz angleške različice Skupnega evropskega jezikovnega okvira (osnutek 2, 1996). Tako je DIALANG neposredna aplikacija Okvira za namen ocenjevanja.

Kvalitativni razvoj

Delovna skupina DIALANG za samoocenjevanje¹⁴ je pregledala vse trditve SEJO leta 1998 in izbrala tiste, ki so delovale najbolj konkretno, jasno in enostavno. Upoštevani so bili tudi Northovi (1996/2000) empirični rezultati trditev. Izbrali so več kot sto trditev za branje, poslušanje in pisanje. Poleg tega so izbrali tudi trditve za govorjenje, vendar pa to ni del trenutnega sistema DIALANG, zato trditev niso vključili v validacijsko študijo, kot je opisana spodaj, in tako tudi ni predstavljena v tej prilogi.

Ubeseditve trditev so spremenili, in sicer »Zna« v »Znam«, ker so jih želeli uporabiti za samoocenjevanje, in ne za učiteljevo ocenjevanje. Nekatere trditve so bile poenostavljene za ciljne uporabnike; kjer v SEJO ni bilo dovolj gradiva, na katerega bi se lahko sklicevali, so razvili tudi nekaj novih trditev (te so v preglednicah označene z ležečo pisavo). Preden je bila sprejeta dokončna ubeseditve, so vse trditve pregledali in ocenili dr. Brian North, pobudnik in avtor trditev v SEJO, in skupina strokovnjakov s področja preverjanja jezikovnega znanja in učenja jezikov.

Prevod

Ker je sistem DIALANG večjezičen, so bile samoocenjevalne trditve prevedene iz angleščine v trinajst jezikov. Proces prevajanja je bil predhodno dogovorjen. Dogovorjene so bile tudi smernice za prevajanje in usklajevanje; primarno kvalitativno merilo je bila razumljivost za učence. Najprej so dva ali trije strokovni prevajalci prevedli trditve v izbrani jezik vsak zase in se nato srečali ter pogovorili o razlikah in sprejeli konsenz glede ubeseditve. Prevode so posredovali skupini za samoocenjevanje, katere člani so imeli jezikovno znanje za dodaten pregled kakovosti prevodov v devetih jezikih. Posvetovali so se s prevajalci in se pogovorili o vseh vprašanjih v zvezi z ubeseditvijo ter sprejeli skupne odločitve o spremembah.

Umerjanje samoocenjevalnih trditev

Doslej je bila v okviru projekta DIALANG opravljena ena študija umerjanja samoocenjevalnih trditev. (Umerjanje je postopek, kjer se težavnost prvin, trditev itn. statistično določi, nato pa se oblikuje lestvica.) Umerjanje je temeljilo na vzorcu 304 testirancev (popolni test), ki so opravili tudi več testov DIALANG v finščini. Tem testirancem so predstavili samoocenjevalne trditve ali v švedščini (250 učencem, katerih materni jezik je bila švedščina) ali v angleščini. Poleg tega je imela večina testirancev možnost dobiti različico trditev v finščini.¹⁵

Podatke so analizirali s programom OPLM (Verhelst idr. 1985; Verhelst in Glass 1995).¹⁶ Rezultati analize so bili zelo dobri: več kot 90 % trditev je bilo možno lestvičiti (tj. te trditve so ustrezale uporabljenemu statističnemu modelu). Tri samoocenjevalne lestvice, ki so bile sestavljene na podlagi umerjanja trditev, so bile zelo homogene, kot

14 Skupino so sestavljali Alex Teasdale (predsednik), Neus Figueras, Ari Huhta, Fellyanka Kaftandjjeva, Mats Oscarson in Sauli Takala.

15 Študijo so opravili v centru *Centre for Applied Language Studies* na Univerzi Jyväskylä, v okviru katerega je delovna skupina za podatkovno analizo koordinirala projekt v letih 1996–1999; skupino so sestavljali Fellyanka Kaftandjjeva (predsednica), Norman Verhelst, Sauli Takala, John de Jong in Timo Törmäkangas. Center za koordinacijo v drugi fazi projekta DIALANG je bila univerza *Freie Universität Berlin*.

16 OPLM je dopolnitev Raschevega modela; v njej se postavke lahko razlikujejo po diskriminaciji. Razlika med slednjim in dvoparametrskim modelom je v tem, da se ne ocenjujejo parametri diskriminacije, ampak se vsejejo kot znane konstante.

so pokazali visoki kazalniki zanesljivosti (Cronbachov koeficient alfa): 0,91 za branje, 0,93 za poslušanje in 0,94 za pisanje.¹⁷

Podobne študije umerjanja bodo opravljene, potem ko bo pilotno vključenih ostalih 13 jezikov, in sicer s pristopom, kot ga je razvila skupina za podatkovno analizo. S temi študijami bodo dokazali, do katere mere so odlični rezultati iz prve študije lahko ponovljivi in ali obstaja težnja, da so določene trditve dosledno boljše od drugih, ko gre za samoocenjevanje.

Čeprav je prva študija umerjanja le ena, je vseeno pomembno opozoriti, da priča o kakovosti več kot ene jezikovne različice samoocenjevalnih trditev v sistemu DIALANG, tj. večina v študijo vključenih učencev je lahko izbrala katerokoli, tudi vse, od treh različic (švedščina, angleščina ali finščina), ko so se samoocenjevali; večina jih je verjetno izhajala iz švedske različice. Ker je bil postopek prevajanja skrbno in natančno izveden, lahko razmeroma zanesljivo predpostavljamo, da so samoocenjevalne trditve v veliki meri primerljive med jeziki – predpostavka, ki bo seveda preizkušena v drugih študijah umerjanja.

Dr. F. Kaftandjieva je zbrala dodatne dokaze o kakovosti samoocenjevalnih lestvic DIALANG – in lestvic SEJO – s koreliranjem vrednosti težavnosti trditev z vrednostmi trditev, kot jih je pripravil North (1996/2000) v drugem kontekstu. Izkazalo se je, da je korelacija zelo visoka: 0,83 ali celo 0,897, če se izključi ena od trditev, ki se obnaša ne- navadno.

V dokumentu C1 (gl. v nadaljevanju) je 107 samoocenjevalnih trditev za branje, poslušanje in pisanje, ki so uspešno prestale študijo umerjanja na podlagi finskih podatkov. Trditve iz posamezne preglednice so razvrščene po zahtevnosti od najenostavnejše do najzahtevnejše. Trditve, ki niso bile prevzete iz Okvira, so v poševni pisavi.

Druge lestvice DIALANG, ki temeljijo na Skupnem evropskem jezikovnem okviru

V projektu DIALANG sta poleg samoocenjevalnih trditev uporabljena še dva niza ponzoritvenih lestvic, ki temeljita na SEJO. Lestvice se nanašajo na branje, pisanje in poslušanje:

- testne rezultate spremlja bolj strnjena različica;
- bolj obsežna različica je del Svetovalnih povratnih informacij (ang. *Advisory Feedback*).

Strnjene lestvice

V sistemu DIALANG se za poročanje o rezultatih DIALANG uporabljajo strnjene splošne lestvice za branje, pisanje in poslušanje. Ko učenci dobijo povratne informacije o izvedbi, prejmejo rezultat na lestvici SEJO od A1 do C2; rezultat je pojasnjen s strnjnimi lestvicami. V kontekstu DIALANG je postopek preverjanja in potrjevanja opravilo 12 izvedencev, ki so umestili posamezno trditev na eno od šestih ravni. Te strnjene splošne lestvice so nato uporabili izvedenci, ki so umestili posamezno postavko v testih

¹⁷ Ko so umerjali vse trditve skupaj, se je ujemanje skupnega podatkovnega modela pokazalo kot zelo dobro ($p = 0,26$). Kot dobro se je pokazalo tudi statistično ujemanje za umerjanje, ki temelji na spretnostih ($p = 0,10$ za branje, 0,84 za pisanje in 0,78 za poslušanje).

DIALANG iz finskega jezika na raven SEJO. Lestvica temelji na preglednici 2 v SEJO; opisi so bili nekoliko spremenjeni, na enak način kot samoocenjevalne trditve. Te lestvice so predstavljene v dokumentu C2 (gl. v nadaljevanju).

Svetovalne povratne informacije

Na povezavi Svetovalne povratne informacije v sistemu ocenjevanja so uporabljene lestvice, v katerih so bolj obsežni opisi jezikovnega znanja pri branju, pisanju in poslušanju. Tu je podrobneje pojasnjeno, kaj lahko učenci »opravijo« z jezikom na posameznih ravneh pri določeni spretnosti. Učenci lahko primerjajo opis za določeno raven z opisi za sosednje ravni. Te obsežnejše lestvice temeljijo tudi na lestvicah preglednice 2 v SEJO, vendar pa so bili opisniki nadgrajeni s pomočjo vsebine drugih podpoglavij SEJO in drugih virov. Te lestvice so predstavljene v dokumentu C3 (gl. v nadaljevanju).

Bralci, ki želijo izvedeti rezultate empiričnih študij, o katerih poročamo na tem mestu, najdejo dodatne informacije v delu avtorjev Takala in Kaftandjieva; za dodatne informacije o sistemu na splošno in o povratnih informacijah glejte delo avtorjev Huhta, Luoma, Oscarson, Sajavaara, Takala in Teasdale.

Literatura

- Huhta, A., Luoma, S., Oscarson, M., Sajavaara, K., Takala, S., in Teasdale, A. 2001. *DIALANG – A Diagnostic Language Assessment System for Learners*. V: Alderson, J. C. (ur.). *Case Studies of the Use of the Common European Framework*. Svet Evrope.
- North, B. 2000 (ponatis). *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency, 1996/2000 na podlagi Theory of Measurement*. Doktorska teza, Thames Valley University, New York, Peter Lang.
- Takala, S., in Kaftandjieva, F. 2001. *Svet Evrope Scales of Language Proficiency: A Validation Study*. V: Alderson, J. C. (ur.). *Case Studies of the Use of the Common European Framework*. Svet Evrope.
- Verhelst, N., Glass, C., in Verstralen, H. 1995. *One-Parameter Logistic Model: OPLM*. Arnhem: CITO.
- Verhelst, N., in Glass, C. 1995. *The One-Parameter Logistic Model*. V: Fisher, G., in Molenaar, I. (ur.). *Rasch Models: Foundations, Recent Developments and Applications*. New York: Springer-Verlag. 215–237.

Dokument C1: Samoocenjevalne trditve DIALANG

Raven SEJO	BRANJE
A1	Razumem glavno sporočilo preprostih informativnih besedil in kratke preproste opise, predvsem, če vključujejo slike, ki ponazarjajo besedila.
A1	Razumem zelo kratka, preprosta besedila in pri tem povezujem znana imena, besede in besedne zveze tako, da, na primer, dele besedila ponovno prebiram.
A1	Lahko sledim kratkim, preprostim pisnim navodilom, predvsem, če vključujejo slike.
A1	Lahko prepoznam znana imena, besede in zelo enostavne besedne zveze v preprostih obvestilih v najbolj običajnih vsakodnevni situacijah.
A1	Razumem kratka, preprosta sporočila, na primer na razglednicah.
A2	Razumem kratka, preprosta besedila, v katerih so najbolj običajne besede, tudi internacionalizmi.
A2	Razumem kratka, preprosta besedila, napisana v vsakdanjem jeziku.
A2	Razumem kratka, preprosta besedila v zvezi s službo.
A2	Poiskati znam določene informacije v enostavnem vsakdanjem gradivu, kot so oglasi, brošure, jedilni listi in urniki/vozni redi.
A2	Lahko prepoznam določene informacije v enostavnem pisnem gradivu, kot so pisma, brošure in kratki časopisni članki, ki opisujejo dogodke.
A2	Razumem kratka in preprosta osebna pisma.
A2	Razumem standardna pisma in faksirana sporočila o znanih temah.
A2	Razumem preprosta navodila za uporabo naprav, s katerimi se srečujem vsak dan, kot je javni telefon.
A2	Razumem običajne znake in obvestila na javnih mestih, kot so ulice, restavracije, železniške postaje, in na delovnem mestu.
B1	Razumem nezahtevna besedila s področij, ki me zanimajo.
B1	V vsakdanjih besedilih, kot so pisma, brošure in kratki uradni dokumenti, znam poiskati splošne informacije, ki jih potrebujem, in jih razumem.
B1	Lahko pregledam eno dolgo ali nekaj kratkih besedil ter v njih poiščem določene informacije, ki jih potrebujem za izvedbo opravila.
B1	Lahko prepoznam pomembne točke v nezahtevnih časopisnih člankih na znano temo.
B1	Lahko prepoznam glavne zaključke v razumljivo napisanih argumentativnih besedilih.
B1	Lahko prepoznam glavno tezo argumenta v besedilu, ne pa vseh podrobnosti.
B1	Razumem opis doživetij, dogodkov, občutij in želja v osebnih pismih tako dobro, da si lahko dopisujem s prijateljem ali znancem.
B1	Razumem razumljivo napisana nezahtevna navodila za del opreme.
B2	Prebrati znam dopise v zvezi s področjem, ki me zanima, in z lahkoto razumem bistvo sporočila.
B2	Razumem specializirane članke na teme, ki niso z mojega področja, vendar samo z uporabo slovarja, v katerem preverim terminologijo.
B2	Glede na to, zakaj berem in kaj berem, znam prebrati celo vrsto besedil brez težav, različno hitro in na različne načine.
B2	Imam velik obseg besedišča, vendar mi včasih manj znane besede in besedne zveze povzročajo težave.
B2	Hitro lahko prepoznam vsebino in pomembnost novih informacij, člankov in poročil iz velikega razpona strokovnih tem in se znam pri tem odločiti, ali je zadevo vredno preučiti bolj natančno.
B2	Razumem članke in poročila v zvezi z aktualnimi vprašanji, v katerih avtorji predstavijo določene vidike ali stališča.
C1	Z občasno uporabo slovarja razumem kakršnekoli dopise.
C1	Če lahko večkrat preberem težavnejše dele, podrobno razumem dolga, zahtevna navodila za uporabo novega stroja ali izvedbo postopka, tudi ko ne poznam področja.
C2	Razumem in znam interpretirati praktično vse oblike pisnega jezika, tudi povzetke, strukturno zahtevna ali zelo pogovorna literarna in neliterarna besedila.

Raven SEJO	PISANJE
A1 A1 A1 A1 A1 A1	Napisati znam preprosta obvestila prijateljem. Opisati znam, kje živim. Izpolnjevati znam obrazce z osebnimi podatki. Napisati znam preproste izolirane besedne zveze in stavke. Napisati znam kratko enostavno sporočilo na razglednici. S pomočjo slovarja znam napisati kratka pisma in sporočila.
A2 A2 A2 A2 A2 A2	Na kratko in preprosto znam opisati dogodke in dejavnosti. Napisati znam zelo preprosta osebna pisma, v katerih se zahvalim ali opravičim. Napisati znam kratka, preprosta obvestila in sporočila iz vsakdanjega življenja. Opisati znam načrte in dogovore. Pojasniti znam, kaj imam rad in česa ne maram. Opisati znam svojo družino, življenjske razmere, šolanje, trenutno ali prejšnjo službo. Opisati znam pretekle dejavnosti in osebne izkušnje.
B1 B1 B1 B1 B1 B1	Napisati znam zelo kratka poročila, s katerimi posredujem vsakdanje stvarne podatke in navedem razloge za dejanja. Napisati znam osebna pisma, v katerih podrobno opišem izkušnje, občutja in doživetja. Vpisati znam osnovne podrobnosti nepredvidljivih dogodkov, na primer nesreče. Opisati znam sanje, upe in želje. Zapisati znam sporočila s povpraševanji, opisanimi težavam itn. Opisati znam zgodbo knjige ali filma in svoje odzive nanjo. Na kratko znam napisati vzroke in pojasnila mnenj, načrtov in dejanj.
B2 B2 B2 B2	Ovrednotiti znam različne ideje in rešitve nekega problema. Povzeti znam informacije in argumente iz več virov. Sestaviti znam niz smiselnih argumentov. Domnevati znam o vzrokih, posledicah in možnih situacijah.
C1 C1 C1 (predvideno C1) (predvideno C1)	Z obsežnimi dodatnimi informacijami, vzroki in ustreznimi primeri znam razširiti in podpreti stališča. Sistematično znam razvijati argumente tako, da ustrezno poudarim pomembne informacije, in znam predstaviti pomembne podrobnosti. Razumljivo znam in podrobno opisati kompleksne teme. <i>Običajno lahko pišem brez uporabe slovarja.</i> <i>Pisati znam tako dobro, da je pregled potreben samo, če gre za pomembno besedilo.</i>
C2 C2 (predvideno C2) (predvideno C2)	Tvoriti znam ustrezno in učinkovito logično strukturo, s katero bralec hitreje najde pomembne točke oziroma informacije. Tvoriti znam razumljiva, sestavljena poročila, članke ali eseje, ki se tekoče berejo in predstavljajo neki primer ali kritično ocenjujejo predloge ali literarna dela. <i>Pisati znam tako dobro, da besedila ni treba pregledati domačemu govorcu.</i> <i>Pisati znam tako dobro, da mojih besedil celo učitelji pisanja ne morejo bistveno izboljšati.</i>

Raven SEJO	POSLUŠANJE
A1	Razumem vsakdanje izraze v zvezi s preprostimi in konkretnimi vsakdanjimi potrebami, če govorec govori jasno, počasi in če ponavlja.
A1	Lahko sledim govoru, ki je zelo počasen in natančno artikuliran, če so premori dolgi, da lahko razumem pomen.
A1	Razumem vprašanja in navodila ter sledim kratkim in preprostim napotkom.
A1	Razumem številke, cene in čas.
A2	Razumem dovolj, da brez prevelikega truda sodelujem v preprostih, vsakdanjih izmenjavah. Na splošno prepoznam temo pogovora, ki je počasen in jasen.
A2	Večinoma razumem jasen standardni govor o znanih stvareh, čeprav moram v resničnih življenjskih situacijah morda prositi za ponovitev ali preoblikovanje povedanega.
A2	Razumem dovolj, da lahko zadovoljim konkretne potrebe v vsakdanjem življenju, če je govor jasen in počasen.
A2	Razumem besedne zveze in izraze v zvezi z neposrednimi potrebami.
A2	Lahko se najdem pri enostavnih opravkih v trgovini, banki ali na pošti.
A2	Razumem enostavne napotke, kako peš ali z javnim prevozom priti od točke A do točke B.
A2	Če je govor počasen in jasen, razumem bistvene informacije v kratkih posnetih odlomkih o predvidljivih vsakdanjih zadevah. Lahko prepoznam bistvo televizijskih novic, v katerih se poroča o dogodkih, nesrečah itn. in v katerih vizualno gradivo podpira komentar.
A2	Lahko razberem bistvo kratkih, razumljivih, enostavnih sporočil in najav oziroma objav.
B1	Iz konteksta lahko uganem pomen morebitnih neznanih besed in razumem pomen stavka, če poznam temo.
B1	Večinoma lahko sledim glavnim točkam daljše razprave, če je govor jasen in v standardnem jeziku.
B1	Lahko sledim jasnemu govoru v vsakdanjem pogovoru, čeprav moram v resničnih življenjskih situacijah morda prositi za ponovitev določenih besed in besednih zvez.
B1	Razumem preproste stvarne podatke o vsakdanjih temah ali temah, povezanih s službo, lahko prepoznam splošna sporočila in specifične podrobnosti, če je govor jasen in z znanim naglasom.
B1	Razumem glavne točke jasnega standardnega govora o znanih stvareh, ki se redno pojavljajo.
B1	Lahko sledim predavanju ali govoru na svojem področju, če je tema pogovora znana in če je predstavitev preprosta oziroma jasno strukturirana.
B1	Razumem enostavne tehnične informacije, kot so navodila za uporabo stroja ali vsakdanje opreme.
B1	Razumem informativno vsebino večine posnetega in predvajanega slušnega gradiva o znanih stvareh, v katerem se govori razmeroma počasi in jasno.
B1	Lahko sledim številnim filmom, kjer večina zgodbe temelji na vizualnih prvinah in akciji ter katerih zgodba je enostavna in jasek jasek.
B1	Razberem bistvo oddaj o poznanih temah in temah, ki me osebno zanimajo, če je govor razmeroma počasen in jasek jasek.

Raven SEJO	POSLUŠANJE (nadaljevanje)
B2	Natančno razumem, kaj mi kdo govori v standardnem jeziku. Razumem, tudi če je v ozadju nekoliko hrupno.
B2	Razumem standardni jezik, v neposredni komunikaciji ali pri spremljanju medijev, o znanih in neznanih temah, s katerimi se običajno srečujem v zasebnem, šolskem ali poklicnem življenju. Ovirajo me le zelo močan hrup v ozadju, nejasna struktura in/ali idiomi.
B2	Razumem glavne misli kompleksnega govora o konkretnih in abstraktnih temah v standardnem jeziku, tudi tehnične razprave s svojega strokovnega področja.
B2	Lahko sledim daljšemu govoru in kompleksni argumentaciji, če mi je tema dovolj blizu in če govorec jasno opredeli potek govora.
B2	Lahko sledim bistvu predavanj, pogovorov in poročil ter drugim oblikam predstavitev, v katerih so v kompleksnem jeziku izražene kompleksne ideje.
B2	Razumem obvestila in sporočila o konkretnih in abstraktnih temah, govorjenih v standardnem jeziku z normalno hitrostjo.
B2	Razumem večino radijskih dokumentarnih oddaj in večino posnetega in predvajanega slušnega gradiva v standardnem jeziku ter prepoznam razpoloženje govorca, ton itn.
B2	Razumem večino televizijskih novic in oddaj o aktualnih temah, kot so dokumentarni filmi, intervjuji v živo, pogovorne oddaje, igre, in večino filmov v standardnem jeziku.
B2	Lahko sledim predavanju ali govoru s svojega področja, če je predstavitev jasna.
C1	Lahko sledim razgibanemu pogovoru med domačimi govorcji.
	Razumem dovolj, da sledim daljšemu govoru o abstraktnih in kompleksnih temah, ki niso z mojega področja, vendar moram občasno preveriti določene podatke, predvsem če naglasa ne znam.
C1	Lahko prepoznam širok razpon idiomatskih izrazov in pogovornega jezika ter spremembe v slogu.
C1	Lahko sledim daljšemu govoru, tudi če ni jasno strukturiran in če so odnosi med idejami zgolj nakazani, ne pa neposredno izraženi.
C1	Razmeroma z lahkoto sledim predavanjem, razpravam in debatam.
C1	Kljub slabim posnetkom lahko iz javnih objav razberem specifične informacije.
C1	Razumem kompleksne tehnične informacije, kot so navodila za uporabo, specifikacije za znane proizvode in storitve.
C1	Razumem širok razpon posnetega slušnega gradiva, tudi če so do določene mere v nestandardnem jeziku, in prepoznam drobne odtenke, kot npr. implicitne odnose in razmerja med govorcji.
C1	Lahko sledim filmom, v katerih je razmeroma veliko slenga in idiomov.
C2	Lahko sledim strokovnim predavanjem in predstavitvam z veliko pogovornimi izrazi, regijskimi posebnostmi ali neznano terminologijo.

Dokument C2: Splošne (strnjene) lestvice za poročanje o rezultatih DIALANG

Raven SEJO	BRANJE
A1	Na lestvici Sveta Evrope vas testni rezultati pri branju uvrščajo na ali pod raven A1. Na tej ravni ljudje razumejo zelo enostavne stavke, na primer v obvestilih ali na plakatih in v katalogih.
A2	Na lestvici Sveta Evrope vas testni rezultati pri branju uvrščajo na raven A2. Na tej ravni ljudje razumejo zelo kratka in preprosta besedila. Uspešno poiščejo specifične informacije v preprostih vsakdanjih besedilih, kot so oglasi, letaki, jedilni listi in urniki/vozni redi, ter razumejo kratka, preprosta osebna pisma.
B1	Na lestvici Sveta Evrope vas testni rezultati pri branju uvrščajo na raven B1. Na tej ravni ljudje razumejo besedila, napisana v vsakdanjem jeziku ali jeziku, povezanem z njihovim delom. Razumejo osebna pisma, v katerih so opisani dogodki, občutja in želje.
B2	Na lestvici Sveta Evrope vas testni rezultati pri branju uvrščajo na raven B2. Na tej ravni ljudje razumejo članke in poročila o aktualnih vprašanjih, kadar se avtor opredeli do problema ali izrazi določeno stališče. Razumejo večino kratkih zgodb in priljubljenih romanov.
C1	Na lestvici Sveta Evrope vas testni rezultati pri branju uvrščajo na raven C1. Na tej ravni ljudje razumejo dolga in kompleksna stvarna in literarna besedila, tudi razlike v slogu. Razumejo »strokovni« jeziki v člankih in tehnična navodila, tudi če niso z njihovega področja.
C2	Na lestvici Sveta Evrope vas testni rezultati pri branju uvrščajo na ali nad raven C2. Na tej ravni ljudje brez težav berejo skoraj vse vrste besedil, tudi abstraktna besedila, v katerih sta besedišče in slovnica zahtevna, na primer priročnike, članke o posebnih temah in literarna besedila.

Raven SEJO	PISANJE
A1	Na lestvici Sveta Evrope vas testni rezultati pri pisanju uvrščajo na ali pod raven A1. Na tej ravni ljudje pišejo kratke in preproste razglednice, na primer pozdrave s počitnic in voščila. Izpolniti znajo obrazce z osebnimi podatki, na primer vpisati ime, narodnost in naslov na obrazcu za prijavo v hotelu.
A2	Na lestvici Sveta Evrope vas testni rezultati pri pisanju uvrščajo na raven A2. Na tej ravni ljudje pišejo kratka, preprosta obvestila in sporočila o vsakdanjih stvareh in potrebah. Pišejo zelo preprosta osebna pisma, na primer zahvalo.
B1	Na lestvici Sveta Evrope vas testni rezultati pri pisanju uvrščajo na raven B1. Na tej ravni ljudje pišejo preprosta besedila na teme, ki jih poznajo ali jih osebno zanimajo. Pišejo osebna pisma, v katerih opišejo doživetja in vtise.
B2	Na lestvici Sveta Evrope vas testni rezultati pri pisanju uvrščajo na raven B2. Na tej ravni ljudje pišejo jasna in podrobna besedila s širokim razponom tem, ki se navezujejo na njihove interese. Pišejo eseje ali poročila, v katerih posredujejo informacije in argumentirajo stališče za določeno zadevo ali proti njej. Pišejo pisma, v katerih poudarijo pomen, ki ga imajo zanje dogodki ali doživetja.
C1	Na lestvici Sveta Evrope vas testni rezultati pri pisanju uvrščajo na raven C1. Na tej ravni ljudje pišejo razumljiva in dobro strukturirana besedila in v njih obsežno izražajo svoja mnenja in stališča. V pismih, esejih ali poročilih pišejo o zahtevnih temah in pri tem poudarjajo zase najpomembnejše točke. Pišejo različne vrste besedil v prepričljivem in osebnem slogu, primernem za konkretnega naslovnika.
C2	Na lestvici Sveta Evrope vas testni rezultati pri pisanju uvrščajo na raven C2. Na tej ravni ljudje pišejo razumljivo in tekoče ter v ustreznem slogu. Pišejo kompleksna pisma, poročila ali članke, tako, da lahko bralec prepozna in si zapomni pomembne informacije. Pišejo povzetke in recenzije strokovnih ali literarnih besedil.

Raven SEJO	POSLUŠANJE
A1	Na lestvici Sveta Evrope vas testni rezultati pri poslušanju uvrščajo na ali pod raven A1. Na tej ravni ljudje razumejo zelo enostavne besedne zveze o sebi, znanih ljudeh in stvareh v okolici, če je govor počasen in jasen.
A2	Na lestvici Sveta Evrope vas testni rezultati pri poslušanju uvrščajo na raven A2. Na tej ravni ljudje razumejo izraze in večino najpogostejših besed s področij, ki so zanje pomembna, na primer zelo osnovne osebne podatke in podatke o družini, nakupih, svojem delu. Ljudje razumejo bistvo kratkih, jasnih, preprostih sporočil in objav.
B1	Na lestvici Sveta Evrope vas testni rezultati pri poslušanju uvrščajo na raven B1. Na tej ravni ljudje razumejo bistvo jasnega »standardnega« govora o znanih temah v zvezi z delom, šolo, prostim časom itn. Razumejo bistvo radijskih in televizijskih oddaj o aktualnih temah ali temah, ki jih osebno ali poklicno zanimajo, če je govor razmeroma počasen in jasen.
B2	Na lestvici Sveta Evrope vas testni rezultati pri poslušanju uvrščajo na raven B2. Na tej ravni ljudje razumejo daljše govore in predavanja, sledijo kompleksnemu nizu argumentov, če gre za temo, ki jo razmeroma dobro poznajo. Razumejo večino televizijskih novic in oddaj o aktualnih temah.
C1	Na lestvici Sveta Evrope vas testni rezultati pri poslušanju uvrščajo na raven C1. Na tej ravni ljudje razumejo govorjeni jezik, tudi če ni jasno strukturiran ter ideje in misli niso izražene eksplicitno. Brez posebnega truda razumejo televizijske oddaje in filme.
C2	Na lestvici Sveta Evrope vas testni rezultati pri poslušanju uvrščajo na raven C2. Na tej ravni ljudje razumejo vse vrste govorjenega jezika, in sicer v neposredni komunikaciji ali v medijih. Razumejo tudi hitro govorjenje domačih govorcev, če imajo na voljo čas, da se privadijo na način govora.

Dokument C3: Razširjene lestvice za povratne informacije v sistemu DIALANG

BRANJE			
	A1	A2	B1
Katere vrste besedil razumem	Zalo kratka, preprosta besedila, praviloma kratke, preproste opise, predvsem če jih spremljajo slike. Kratka, preprosto napisana navodila, na primer kratke, preproste razglednice, preprosta obvestila.	Besedila o znanih, konkretnih stvareh. Kratka, preprosta besedila, na primer vsakdanja osebna in poslovna pisma, fakse, večino vsakdanjih znakov in obvestil, rumene strani v imeniku, oglase.	Preprosta stvarna besedila o temah s svojega interesnega področja. Vsakdanje pisno gradivo, na primer pisma, brošure in kratke uradne dokumente. Preproste časopisne članke o znanih temah in opise dogodkov. Jasno napisana argumentativna besedila. Osebna pisma, v katerih so izraženi občutki in želje. Jasno napisana preprosta navodila za uporabo opreme.
Kaj razumem	Znana imena, besede, osnovne besedne zveze.	Kratka, preprosta besedila. Specifične informacije v enostavnem vsakdanjem gradivu.	Preprost stvarni jezik. Jasno napisano splošno argumentacijo (vendar ne nujno vseh podrobnosti). Preprosta navodila. Splošne informacije v vsakdanjem gradivu. Specifične informacije v enem daljšem ali več različnih krajših besedilih.
Pogoji in omejitve	Posamezne besedne zveze, ponovno branje delov besedila.	Omejitev večinoma na običajen vsakdanji jezik in jezik, povezan z mojim delom.	Sposobnost prepoznavanja glavnih zaključkov in sledenja argumentaciji, omejeno na preprosta besedila.

B2	C1	C2
Dopise s svojega interesnega področja. Daljša besedila, tudi strokovne članke z drugega področja in zelo specializirane vire s svojega področja. Članke in poročila o aktualnih vprašanjih, ki izražajo določena stališča.	Širok razpon dolgih, kompleksnih besedil iz družabnega, poklicnega ali šolskega življenja. Zahtevna navodila za uporabo novega neznanega stroja ali za izvedbo postopka z drugega področja.	Širok razpon dolgih in kompleksnih besedil – praktično vse vrste pisnega jezika. Abstraktna, strukturno zahtevna ali zelo pogovorna literarna in neliterarna besedila.
K razumevanju pripomore velik obseg besedišča, pojavljajo se nekatere težave z manj pogostimi besednimi zvezami, idiomi in terminologijo. Glavno sporočilo dopisov s svojega področja in specializirane članke z drugih področij (s slovarjem). Podatke, ideje in mnenja iz zelo specializiranih virov s svojega področja. Relevantne podrobnosti v daljših besedilih.	Prepoznam drobne odtenke v podrobnostih, tudi odnose in mnenja, ki niso neposredno izraženi. Kompleksna besedila, tudi drobne odtenke v podrobnostih, odnosih in mnenjih (gl. pogoje in omejitve).	Slogovno in pomensko pretanjenost, ki sta izraženi posredno in neposredno.
Razpon in vrste besedil predstavljajo le manjšo omejitev – branje različnih vrst besedila z različno hitrostjo in na različne načine glede na namen in vrsto besedila. Uporaba slovarja le za bolj specializirana ali neznanca besedila.	Razumevanje podrobnosti v kompleksnih besedilih, zahtevne odlomke moram običajno ponovno prebrati. Občasno uporabljam slovar.	Malo omejitev – razumevanje in interpretiranje praktično vseh vrst pisnega jezika. Morda nepoznavanje zelo neobičajnega ali arhaičnega besedišča in besednih zvez, kar pa ne ovira razumevanja.

PISANJE			
	A1	A2	B1
Katere vrste besedil znam napisati	Zelo kratka besedila: posamezne besede in zelo kratke stavke. Na primer preprosta sporočila, zapiske, obrazce in razglednice.	Običajno kratka, preprosta besedila. Na primer preprosta osebna pisma, razglednice, sporočila, zapiske in obrazce.	Tekoče, razumljivo in berljivo besedilo, v katerem so prvine povezane.
Kaj znam napisati	Številke in podatke, lastno ime, državljanstvo, naslov in druge osebne podatke za izpolnjevanje enostavnih obrazcev med potovanjem. Kratke, preproste stavke, povezane s konektorji, kot sta »in« ali »potem«.	Besedila običajno opisujejo trenutne potrebe, osebne dogodke, znana mesta, hobije, delo itn. Besedila običajno sestavljajo kratki in preprosti stavki. Uporabljam najpogostejše konektorje (na primer 'in', 'ampak', 'ker'), da povežem stavke in tako napišem zgodbo ali nekaj opišem v obliki seznama.	Preproste informacije iz vsakdanjega življenja posredujem prijateljem, osebam, ki opravljajo storitve itn. Razumljivo znam posredovati preprosta sporočila. Znam prenesti novice, izraziti misli o abstraktnih in kulturnih temah, kot so filmi, glasba itn. Precej natančno znam opisati izkušnje, občutke in dogodke.
Pogoji in omejitve	Razen najpogostejših besed in izrazov si moram pomagati s slovarjem.	Le o znanih in vsakdanjih stvareh. Pisanje neprekinjenega koherentnega besedila mi dela težave.	Razpon besedil je omejen na bolj znana in splošna, kot so opisi stvari, zaporedje dogodkov, vendar pa mi težave povzročata argumentacija in primerjanje.

B2	C1	C2
Celo vrsto različnih besedil.	Celo vrsto različnih besedil. Jasno in natančno se izražam ter prožno in učinkovito uporabljam jezik.	Celo vrsto različnih besedil. Natančno izrazim drobne pomenske razlike. Pišem prepričljivo.
Učinkovito znam izraziti novice in poglede ter se navezati na poglede drugih. Uporabljam celo vrsto konektorjev, tako da razumljivo označim odnose med idejami. Črkovanje in uporaba ločil sta precej natančna.	Pišem jasno, tekoče in dobro strukturirano, nadzorovano uporabljam organizacijske vzorce, konektorje in druga kohezivna sredstva. Jasno znam ovrednotiti mnenja in izjave glede na stopnje, na primer gotovosti/negotovosti, prepričanja/dvoma, verjetnosti. Oblika, odstavki in ločila so dosledno uporabljeni in v pomoč pri branju. Pravopis je pravilen, z občasnimi spodrsaljaji.	Tvoriti znam koherentna in kohezivna besedila in pri tem ustrezno uporabljam različne organizacijske vzorce ter številna kohezivna sredstva. Napisano besedilo je brez pravopisnih napak.
Običajno imam težave pri izražanju drobnih odtenkov v stališčih ali med pripovedovanjem o občutkih in izkušnjah.	Pri izražanju drobnih odtenkov v stališčih ali med pripovedovanjem o občutkih in izkušnjah imam lahko težave.	Ni mi treba uporabljati slovarja, razen občasno, ko gre za strokovne izraze na neznanem področju.

POSLUŠANJE			
	A1	A2	B1
Katere vrste besedil razumem	Zelo preproste besedne zveze o samem sebi, ljudeh, ki jih poznam, in stvareh iz neposrednega okolja. Vprašanja, napotke in navodila. Primeri: vsakdanji izrazi, vprašanja, napotki in kratka ter enostavna navodila.	Enostavne besedne zveze in izrazi o stvareh, ki so pomembne zame. Preproste, vsakdanje pogovore. Vsakdanje stvari v medijih. Primeri: sporočila, vsakdanje izmenjave, napotki, novice na TV in radiu.	Govor o znanih stvareh in stvarnih informacijah. Vsakdanje pogovore. Oddaje v medijih in filme. Primeri: navodila za uporabo stroja, kratka predavanja in govori.
Kaj razumem	Imena in enostavne besede. Glavno sporočilo. Dovolj za odgovor: posredovanje osebnih podatkov, sledenje napotkom.	Običajen vsakdanji jezik. Preprosti, vsakdanji pogovori. Bistvo. Dovolj, da lahko sledim pogovoru.	Lahko uganem pomen določenih neznanih besed. Splošen pomen in specifične podrobnosti.
Pogoji in omejitve	Jasen, počasen in skrbno artikuliran govor. Ob nagovoru prilagodljivega govorca.	Jasen in počasen govor. Potrebna pomoč prilagodljivih govorcev in/ali slikovnega gradiva. Včasih moram prositi za ponovitev ali prebesedenje povedanega.	Jasen standardni govor. Potrebna pomoč v obliki vizualnih pripomočkov in ponazoritev. Včasih moram prositi za ponovitev določene besede ali besedne zveze.

B2	C1	C2
Vse vrste govora o znanih stvareh. Predavanja. Oddaje v medijih in filme. Primeri: tehnične razprave, poročila, intervjuji v živo.	Govorjeni jezik na splošno. Predavanja, razprave in debate. Javne objave. Kompleksne tehnične informacije. Posneto slušno gradivo in filme. Primeri: pogovori med domačimi govorci.	Vsak govorjeni jezik v neposredni komunikaciji ali v medijih. Strokovna predavanja in predstavitve.
Glavne ideje in specifične informacije. Kompleksne ideje in jezik. Govorčeva mnenja in stališča.	Dovolj, da dejavno sodelujem v pogovoru. Abstraktne in kompleksne teme. Implicitne odnose in razmerja med govorci.	Globalno in podrobno razumevanje brez težav.
Standardni jezik in določena raven idiomatike, tudi če je v ozadju razmeroma močan hrup.	Občasno moram preveriti in potrditi podrobnosti, če naglasa ne poznam.	Nobelih omejitev, pod pogojem, da je na voljo dovolj časa za to, da se navadim na neznano.

Priloga D: Trditve ALTE »Zna« (»Can Do« statements)¹⁸

V tej prilogi so opisi ravni jezikovnega znanja ALTE, kot so bili vključeni v dolgotrajni raziskovalni projekt Združenja evropskih jezikovnih testatorjev (ALTE). Navedeni so torej nameni in narava trditve »Zna«, načini razvijanja teh trditve, njihovega upoštevanja v izpitih ALTE, razkriva pa se tudi močna povezava z Okvirom (SEJO). Opisniki so razvrščeni v lestvice in usklajeni z ravnmi SEJO z metodo 12 c (Raschev model), kot je opisana v prilogi A.

Okvir ALTE in projekt »Can Do«

Opisniki ravni oz. trditve ALTE »Zna« sestavljajo osrednji del raziskovalnega programa združenja ALTE, s ciljem postaviti okvir »ključnih ravni« jezikovne zmožnosti, znotraj katerega bi bilo mogoče objektivno opisati izpite.

Pri vzporejanju izpitnih sistemov članic ALTE v ta okvir je bilo že veliko narejenega, in sicer na podlagi analize izpitnih vsebin, vrst nalog in jezikovnih profilov kandidatov. Obsežna predstavitev teh izpitnih sistemov je na voljo v priročniku *ALTE Handbook of European Language Examinations and Examination Systems*.

Opisniki ALTE so k uporabniku usmerjene lestvice

Cilj projekta »Can Do« je bil razviti in preveriti niz lestvic izvedb, v katerih je opisano, kaj dejansko učenci znajo v tujem jeziku.

Alderson (1991) razlikuje med lestvicami, usmerjenimi k *sestavljalcu, ocenjevalcu in uporabniku*, v tem smislu so opisniki ALTE v svojem prvotnem pojmovanju usmerjeni k uporabniku. Trditve pomagajo pri sporazumevanju med zainteresiranimi skupinami v procesu testiranja in predvsem za laično interpretacijo izpitnih rezultatov. Kot taki so

- a) uporabno orodje za osebe, vključene v proces poučevanja in testiranja jezika; uporabijo se lahko kot kontrolni seznam vsega, kar uporabniki jezika znajo, in s tem opredelijo njihovo trenutno raven znanja;
- b) osnova za oblikovanje diagnostičnih testnih nalog, k dejavnosti usmerjenega kurikula in učnih gradiv;
- c) pripomoček za izvajanje jezikovne evalvacije, uporaben za tiste, ki se ukvarjajo z jezikovnim usposabljanjem in zaposlovanjem v podjetjih;
- d) sredstvo za primerjavo ciljev učnih programov in gradiv v različnih jezikih, vendar znotraj istega konteksta.

Trditve so uporabne za tiste, ki se ukvarjajo s poučevanjem in upravljanjem s človeškimi viri, ker nudijo razumljive opisnike jezikovnega znanja, s katerimi je možno specificirati

¹⁸ Op. prev.: V slovenščino je angleška besedna zveza »Can Do« statements« (trditve »Zna«) prevedena tudi kot opis ravni jezikovnega znanja. Gl. Pirih Svetina idr. 2004.

zahteve do učiteljev jezika, opisati delovne naloge in določiti ravni znanja jezika za nova delovna mesta.

Opisniki ALTE so raznojezični

Trditve ALTE so pomembne tudi zato, ker so raznojezične in kot take prevedene v več kot 12 jezikov, vključenih v združenje ALTE. Ti jeziki so katalonščina, danščina, nizozemščina, angleščina, finščina, francoščina, nemščina, italijanščina, norveščina, portugalsščina, španščina, švedščina. Kot jezikovno nevtralni opisniki ravni jezikovnega znanja sestavljajo referenčni okvir, na katerega je mogoče umestiti izpite različnih jezikov na različnih ravneh. Z opisniki je mogoče prikazati primerljivost med izpitnimi sistemi članic ALTE; opisniki so smiselno povezani z jezikovnimi spretnostmi v realnih življenjskih situacijah in naj bi jih obvladali vsi, ki uspešno opravijo te izpite.

Organizacija opisnikov ALTE

Na lestvicah trditev ALTE je v tem trenutku okoli 400 trditev, razvrščenih v tri splošna področja: *Socialni stiki in turizem*, *Delo in Študij*. Gre za tri temeljna področja, pomembna za večino učencev jezikov. Vsako področje vključuje posebna podpodročja, na primer področje *Socialni stiki in turizem* vključuje podpodročja *Nakupovanje*, *Prehranjevanje zunaj*, *Namestitve* itn. Vsako podpodročje sestavljajo največ tri lestvice, in sicer za spretnosti *poslušanje/govorjenje*, *branje* in *pisanje*. *Poslušanje/govorjenje* sestavljajo kombinacije lestvic za interakcijo.

Vsaka lestvica vključuje trditve z določenega obsega ravni. Nekatere lestvice opisujejo le del znanja, saj je veliko situacij, kjer za zadovoljivo sporazumevanje zadošča že osnovno znanje.

Razvoj

Prvotni proces razvoja je obsegal naslednje faze:

- a) opis uporabnikov jezikovnih testov ALTE z vprašalniki, šolskimi poročili itn.;
- b) na podlagi teh informacij je bil določen razpon kandidatovih potreb in so bila prepoznana glavna vprašanja;
- c) na podlagi testnih specifikacij in mednarodno priznanih ravni, kot sta Vmesna raven in Raven sporazumevalnega praga, so bile sestavljene začetne trditve;
- d) prilagoditev trditev in ocena njihove relevantnosti za testirance;
- e) spremljanje učiteljev in učencev pri uporabi trditev, da bi ocenili njihovo relevantnost in transparentnost;
- f) popravljanje, revidiranje in poenostavljanje jezika trditev glede na zbrane podatke.

Empirična veljavnost trditev ALTE

Te lestvice so bile predmet obsežnega procesa empiričnega preverjanja in potrjevanja njihove veljavnosti. Cilj tega procesa je pretvoriti trditve ALTE s prvotno subjektivnega niza opisnikov ravni v umerjen merilni instrument. Gre za dolg in trajen proces, ki se bo nadaljeval, dokler bodo prihajali novi podatki in informacije iz različnih jezikov, zastopanih v združenju ALTE.

Do tega trenutka je zbiranje podatkov temeljilo v glavnem na samoporočanju, kjer so lestvice ALTE posredovane respondentom v obliki niza povezanih vprašalnikov. Vprašalnike je izpolnilo skoraj deset tisoč respondentov. Za mnogo respondentov so na voljo tudi dodatni podatki, in sicer v obliki rezultatov jezikovnih izpitov. To naj bi bila največja zbirka podatkov, kadarkoli zbrana z namenom preverjanja in potrjevanja veljavnosti opisne lestvice jezikovnega znanja.

Empirično delo se je začelo z opazovanjem koherence med lestvicami ALTE, in sicer zato, da bi

1. preverili delovanje posameznih trditev znotraj lestvice ALTE;
2. uskladili različne lestvice ALTE, tj. določili relativno težavnost lestvic;
3. preučili nevtralnost lestvic ALTE glede na jezik.

Vprašalniki so bili pripravljeni v maternih jezikih respondentov, razen na zelo visoki ravni, in še to predvsem v evropskih državah. Respondentom so bili dodeljeni ustrezni vprašalniki – lestvice s področja dela so bile posredovane ljudem, ki se poklicno ukvarjajo s tujim jezikom, lestvice s področja študija študentom, ki pri študiju kot učni jezik uporabljajo tuji jezik ali se za to pripravljajo. Lestvice s področja socialnih stikov in turizma so bile posredovane drugim respondentom, izbrane lestvice s tega področja pa so bile kot »sidra« vključene tudi v vprašalnike s področja dela in študija.

Sidrne postavke se uporabljajo za zbiranje podatkov za Raschevo analizo, in sicer za povezovanje različnih testov in vprašalnikov. Kot je pojasnjeno v prilogi A, se z Raschevo analizo oblikuje en sam merilni okvir, in sicer se z uporabo matričnega modela zberejo podatki ali niz prekrivajočih se testov, ki jih povezujejo postavke, skupne za sosednje teste in imenovane sidrne postavke. Takšna sistematična uporaba sidrnih trditev omogoča določitev relativne težavnosti področij uporabe in posameznih lestvic. Uporaba lestvic s področja socialnih stikov in turizma kot »sider« je temeljila na predpostavki, da ta področja zahtevajo skupno jedro jezikovnega znanja in da lahko služijo kot najboljša referenca za usklajevanje lestvic s področja dela in študija.

Redakcija besedila

Rezultat prve faze je bila redakcija besedila lestvic ALTE. Izločene so bile predvsem trditve z negativno usmeritvijo, saj so se s statističnega vidika pokazale kot problematične in zato ne popolnoma primerne za opise ravni dosežkov. V nadaljevanju sta navedena dva primera tovrstnih sprememb.

1. Negativne trditve so bile prebesedene v pozitivne trditve, pri čemer so obdržale prvotni pomen.
 - Prvotno: *NE ZNA odgovoriti na vprašanja, razen na enostavna, predvidljiva vprašanja.*
 - Spremenjeno: *ZNA odgovoriti na enostavna, predvidljiva vprašanja.*
2. Trditve, uporabljane kot negativni opisniki za nižje ravni, so bile spremenjene v pozitivne trditve, s tem pa so postale opisniki na višjih ravneh.
 - Prvotno: *NE ZNA opisati nevidnih simptomov, kot so različne bolečine, na primer »blaga«, »zbadajoča«, »utripajoča« itn.*
 - Spremenjeno: *ZNA opisati nevidne simptome, kot so različne bolečine, na primer »blaga«, »zbadajoča«, »utripajoča« itn.*

Povezovanje trditev »Zna« z izpiti ALTE

Po začetnem umerjanju trditev ALTE »Zna« in redakciji besedila, kot je opisano zgoraj, je bila pozornost preusmerjena na vzpostavljanje povezave med lestvicami ALTE in drugimi kazalniki jezikovnih ravni. Predvsem je bilo v ospredje postavljeno opazovanje izvedbe izpitov ALTE in povezave med lestvicami ALTE in ravnmi SEJO.

Zbiranje podatkov se je začelo decembra 1998, in sicer z namenom povezati samoocene z izpitnimi ocenami na različnih ravneh izpitov iz znanja angleščine kot tujega jezika pri UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate). Oblikovalo se je zelo nedvoumno razmerje, v okviru katerega je možno opisati izpitno oceno s pomočjo tipičnih profilov sposobnosti.

Tam, kjer trditve »Zna« temeljijo na samooceni respondentov, prihajajočih iz številnih držav in skupin, je mogoče opaziti določeno mero variabilnosti v njihovem splošnem zaznavanju lastnih sposobnosti. To pomeni, da ljudje različno razumejo trditve ALTE »Zna«, kar je lahko deloma povezano z dejavniki, kot sta starost in kulturno ozadje. Za določene skupine respondentov to zniža korelacijo z njihovimi izpitnimi ocenami. Za vzpostavitev čim bolj nedvoumnega razmerja med samoocenami »Zna« in kriterijskimi ravnmi znanja, izmerjenimi z izpitnimi ocenami, so bili izbrani analitični pristopi. Za dokončno opredelitev razmerja med izpitnimi ocenami in tipičnimi profili sposobnosti bodo po vsej verjetnosti potrebne nadaljnje raziskave, ki bodo temeljile na ocenjevanju s pomočjo trditev »Zna«, kot so jih določili izkušeni ocenjevalci.

V tem kontekstu je treba obravnavati konceptualno težavo, ki zadeva pojem mojstrstva – tj. kaj natančno pomeni konkreten opisnik »zna«. Treba je opredeliti, kako verjetno je, da bo oseba na določeni ravni uspešna pri določenih opravilih. Ali je gotovo, da bo oseba vsakokrat povsem uspešna pri določenem opravilu? To bi bila prestroga zahteva. Po drugi strani pa bi bila 50-odstotna verjetnost uspeha premajhna zahteva za mojstrsko obvladanje.

Izbran je bil 80-odstotni rezultat, saj se takšen rezultat pogosto uporablja pri kriterijskem ali domenskem ocenjevanju kot kazalnik mojstrstva na določenem področju družbenega življenja oz. domeni. Če naj bi torej kandidati na izpitu ALTE na določeni ravni dobili običajno pozitivno oceno, bi morali imeti 80-odstotno možnost uspeha pri izvedbi opravil, ki so opisana za to raven. Do tega trenutka zbrani podatki o Cambridge-ovih kandidatih za izpite kažejo, da se ta številka dobro ujema s povprečno verjetnostjo, da se potrdijo trditve »Zna« na ustrezni ravni. To razmerje ostaja dokaj nespremenjeno za vse izpitne ravni.

Tako smo z natančno določitvijo trditev ALTE postavili temelj za interpretacijo določenih ravni ALTE s pomočjo tako opisanih spretnosti.

Do sedaj so izpitni rezultati temeljili na izpiti Cambridge, še naprej pa se bodo zbirali podatki, ki povezujejo trditve »Zna« z izvedbami na drugih izpiti ALTE. S tem bomo lahko preverili, ali se različni izpitni sistemi s 5-stopenjskim okvirom ALTE povezujejo na enak način.

Sidranje na SEJO

Leta 1999 smo zbrali odzive, v katerih so sidra temeljila na trditvah iz SEJO iz leta 1996. Sidra so vključevala

1. opisnike v samoocenjevalni mreži glavnih kategorij jezikovne rabe po ravneh, kot kaže preglednica 2 v tretjem poglavju;
2. 16 opisnikov, povezanih s sporazumevalnimi vidiki tekočnosti iz ponazoritvenih lestvic iz petega poglavja.

Izbrana je bila preglednica 2, ker se v praksi pogosto uporablja v smislu zbirnega opisa ravni. Ker ima združenje ALTE možnost zbirati odzivne podatke za veliko številno jezikov in držav, se je s tem odprla možnost validacije lestvic iz preglednice 2.

Predlagane so bile trditve, ki opisujejo tekočnost, in sicer zato, ker so se njihove ocenjene težavnosti, merjene v različnih kontekstih švicarskega projekta (North 1996/2000), pokazale kot najbolj stabilne. Pričakovali so, da bo mogoče trditve ALTE »Zna« dobro enačiti s trditvami SEJO. Ocenjene težavnosti trditev o tekočnosti so zelo natančno ustrezale Northovim trditvam (1996/2000); korelacija je bila $r = 0,97$. To potrjuje odlično sidro med trditvami »Zna« in ponazoritvenimi lestvicami SEJO.

Kljub vsemu pa uporaba Rascheve analize za enačenje nizov trditev (lestvic) ni tako enostavna. Podatki v nobenem primeru ne ustrezajo natančno modelu: odpirajo se vprašanja *dimenzionalnosti*, *diskriminativnosti* in *diferencialne funkcije testne postavke* (sistematično variiranje interpretacije za različne skupine), ki jih je treba prepoznati in obravnavati ter tako vzpostaviti čim bolj natančno razmerje med lestvicami, ki nastanejo.

Dimenzionalnost se nanaša na dejstvo, da se spretnosti poslušanja/govorjenja, branja in pisanja, čeprav visoko korelirajo, vseeno razlikujejo: analize, v katerih so te spretnosti ločene, prinašajo več koherentnih in diskriminativnih razlik za določene ravni.

Variabilna diskriminativnost je očitna, če primerjamo vsebino preglednice 2 in trditve ALTE. Preglednica 2 vključuje daljšo lestvico (razlikuje med večjim številom ravnmi) kot trditve »Zna«. Zelo verjetno je razlog v tem, da preglednica 2 predstavlja končni proizvod razširjenega procesa izbire, analize in izboljševanja. Rezultat tega procesa: vsaka raven opisa je sestavljanka skrbno izbranih tipičnih prvin, zaradi katerih lahko respondenti na določeni ravni lažje prepoznajo raven, ki jih najbolj opisuje. To se odraža v skladnejšem vzorcu odzivov in s tem v daljši lestvici. To pa ni v skladu s sedanjo obliko trditev »Zna«, ki so še naprej kratke, atomistične trditve, še ne razvrščene v skupine tako zaokroženih, celovitih opisov ravni.

Učinki skupine (diferencialna funkcija) so razvidni iz dejstva, da določene skupine respondentov (tj. respondentov, ki so odgovarjali na vprašalnike s področij socialnih stikov in turizma, dela in študija) zelo natančno diskriminirajo med ravnmi na določenih lestvicah, ki se uporabljajo kot sidra; razloge za to je težko prepoznati.

Vsi ti učinki so predvideni v Raschevem modelu usklajevanja lestvic. Zaradi teh učinkov je za »dokončno« usklajitev lestvic pomembno in nujno narediti sistematični in kvalitativni pregled besedil posameznih trditev.

Ravni znanja jezika v okviru ALTE

Med nastajanjem tega dokumenta sestavlja okvir ALTE pet ravni. Prej opisana validacija potrjuje, da te stopnje v glavnem ustrezajo ravnem od A2 do C2 v SEJO. Trenutno se pripravlja dodatna začetna raven (vstopna) in projekt »Can Do« prispeva k opisu te ravni. Razmerje med obema okviroma (ALTE in SEJO) je razvidno iz naslednjega:

Ravni Sveta Evrope	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ravni ALTE	vstopna raven ALTE	raven ALTE 1	raven ALTE 2	raven ALTE 3	raven ALTE 4	raven ALTE 5

Prepoznavne značilnosti posameznih ravni ALTE so:

Raven ALTE 5 (dober uporabnik). Obvlada akademsko ali spoznavno zahtevno gradivo in učinkovito uporablja jezik na stopnji, ki je v določenih vidikih naprednejša od stopnje povprečnega domačega govorca.

Primer: Lahko preleti besedila in izloči relevantne informacije ter razume glavno temo besedila skoraj enako hitro kot domači govorci.

Raven ALTE 4 (kompetentni uporabnik). Sposoben se je sporazumevati, pri čemer je najpomembnejša kakovost sporazumevanja glede na primernost, občutljivost in zmožnosti obvladovanja neznanih tem.

Primer: Samozavestno obvlada izpraševanje s sovražnim prizvokom. ZNA si izboriti besedo in jo obdržati.

Raven ALTE 3 (neodvisni uporabnik). Zmožen je uresničiti večino zastavljenih ciljev in se izražati v pogovoru o vrsti različnih tem.

Primer: Obiskovalcem ZNA razkazati okolico in ponuditi natančen opis mesta.

Raven ALTE 2 (uporabnik sporazumevalnega praga). Sposoben se je omejeno izražati v znanih situacijah in običajno obvlada vsakdanje informacije.

Primer: Odpreti ZNA račun na banki, če gre za enostaven in vsakdanji postopek.

Raven ALTE 1 (vmesni uporabnik). Sposoben je obvladati enostavne informacije in se začeti izražati v znanih kontekstih.

Primer: Sodelovati ZNA v vsakdanjem pogovoru o enostavnih in predvidljivih temah.

Vstopna raven ALTE. Ima osnovno zmožnost sporazumevanja in je sposoben v enostavnem jeziku izmenjavati informacije.

Primer: Postavljati ZNA enostavna vprašanja o jeditniku in razume enostavne odgovore.

Literatura

- Alderson, J. C. 1991. Bands and scores. V: Alderson, J. C., in North, B. (ur.). *Language testing in the 1990s*. London: British Council / Macmillan, Developments in ELT, 71–86.
- North, B. 2000 (ponatis). *The development of a common framework scale of language proficiency*. Doktorska teza, Thames Valley University, New York, Peter Lang.
- ALTE Handbook of language examinations and examination systems* (v tajništvu ALTE UCLES).
- Za dodatne informacije o projektu ALTE pišite na naslov info@alte.org
- Neil Jones, Marianne Hirtzel, *University of Cambridge Local Examinations Syndicate*, marec 2000.

Dokument D1: Povzetek opisov po ravneh znanja ALTE in sporazumevalnih dejavnostih¹⁹

Raven ALTE	Poslušanje/govorjenje	Branje	Pisanje
Raven ALTE 5	Lahko govori o kompleksnih in občutljivih zadevah in svetuje v njih, razume pogovorni jezik.	Razume katerokoli zapisano besedilo, ne glede na temo ali zvrst.	Zna pisati pisma o katerikoli zadevi in si delati popolne zapiske na sestankih, delovnih srečanjih in seminarjih, ki vsebujejo specializirano izrazje.
Raven ALTE 4	Učinkovito lahko sodeluje na sestankih, delovnih srečanjih in seminarjih na svojem strokovnem področju; tekoče vzdržuje vsakdanji pogovor, uporablja abstraktne izraze.	Razume večino zapisanih besedil. Zna brati dovolj hitro, da lahko sledi besedilu na akademski ravni.	Zna se izbrano izražati, obvlada poslovno dopisovanje in si dela natančne zapiske.
Raven ALTE 3	Lahko sledi pogovoru o znanih temah ali govori o njih in lahko sodeluje pri pogovoru o različnih temah. Sodeluje lahko v pogovorih na svojem poklicnem področju.	V besedilu lahko na hitro prepozna relevantne informacije in natančno razume natančna navodila.	Zna si delati zapiske, medtem ko nekdo govori, in pisati pisma.
Raven ALTE 2	Zna omejeno izraziti mnenje o abstraktnih in specializiranih kulturno-civilizacijskih zadevah ali svetovati v zvezi z znanimi temami, razume navodila ali javne oglase. Lahko sodeluje v vsakdanjem pogovoru.	Razume stvarne informacije in članke, če se nanašajo na znano področje. Razume bistvo besedil, ki se nanašajo na njegovo strokovno ali študijsko področje.	Zna pisati pisma in rutinske dopise ali si delati zapiske o predvidljivih zadevah.
Raven ALTE 1	Zna preprosto izraziti mnenje in zahteve v znanih kontekstih. Zna se spontano vključiti v pogovor.	Razume osnovne informacije, javne oznake, preproste obrazce, osebna pisma, opise in lahko sledi enostavnim navodilom. Razume preprosta, s slikovnim gradivom opremljena besedila.	Zna izpolniti obrazce in pisati kratka in preprosta pisma, sporočila ali prošnje.
Vstopna raven ALTE	Razume preprosta navodila in lahko omejeno sodeluje v osnovnih vsakodnevni pogovorih na predvidljivo temo. Zna zastaviti preprosta vprašanja in razume preproste odgovore.	Razume kratka, stvarna sporočila, navodila in informacije.	Zna izpolniti osnovne obrazce, v katerih se zahteva osebne podatke, ter prepisati ali napisati kratka sporočila (zapiske), ki vključujejo čas, datum in kraj.

¹⁹ Op. prev.: Večina opisov ravni ALTE je navedenih po slovenski različici trditev »Zna« oz. opisov ravni jezikovnega znanja (The ALTE 'Can Do' Statements, A Slovene Version, Pirih Svetina idr. 2004).

Dokument D2: Povzetek opisov ravni znanja na področju SOCIALNIH STIKOV IN TURIZMA

Raven ALTE	Poslušanje/govorjenje	Branje	Pisanje
Raven ALTE 5	Zna spretno govoriti tudi o kompleksnih in občutljivih temah.	Pri iskanju nastanitve natančno razume najemno pogodbo, na primer tehnične podrobnosti in sklep o pravnih posledicah. Podrobno razume navodila za uporabo zdravil.	O večini zadev, o katerih piše, se zna izbrano izražati.
Raven ALTE 4	Dlje časa zna vzdrževati priložnostni pogovor in razpravljati o abstraktnih in kulturno-civilizacijskih temah, pri tem se izraža tekoče in raznoliko.	Razume kompleksno izražena mnenja in utemeljitve v dnevnoinformativnem tisku. Razume opise in razlage, npr. na muzejskih panojih.	Zna pisati najrazličnejša pisma.
Raven ALTE 3	Lahko sodeluje v daljšem pogovoru na različne teme, npr. o poklicnih in osebnih izkušnjah, aktualnih dogodkih ipd. Zna izraziti mnenje o abstraktnih in specifičnih kulturno-civilizacijskih temah in ga utemeljiti.	Razume podrobne informacije, npr.: širok spekter kulinaričnih izrazov v restavracijah, izraze in okrajšave v oglasih, razume navodila za uporabo, v časopisnem članku loči mnenje od informacije.	Zna napisati večino pisem v zvezi z nastanitvijo. Zna izraziti mnenje in napisati razloge zanj.
Raven ALTE 2	Omejeno zna izraziti mnenje o abstraktnih in kulturno-civilizacijskih temah ter razume različna mnenja o isti stvari. Znajde se v običajnih situacijah, povezanih s potovanji.	Razume bistvo člankov v časopisih, če se poroča o dejstvih, informacije v turističnih brošurah in pisma, ki izražajo osebno mnenje.	Zna napisati pisma na omejeno število predvidljivih tem, ki se nanašajo na osebne izkušnje. Zna pisati zahvale, sožalja, čestitke.
Raven ALTE 1	V znanih situacijah zna v preprostem jeziku izraziti, kaj mu je všeč in kaj ne. Zna se vključiti v pogovor.	Razume stvarne informacije, npr.: etikete na embalaži, standardne menije itd.	Zna napisati preprosto pismo, v katerem posreduje osebne podatke.
ALTE vstopna raven	Zna postaviti preprosta vprašanja po dejstvih in razume odgovore, ki so izraženi v preprostem jeziku.	Razume preproste informacije, sporočila in navodila.	Zna napisati zelo preprosto sporočilo. Zna izpolniti večino obrazcev, v katerih se sprašuje po osebnih podatkih.

Dokument D3: Povzetek opisov ravni znanja na področju SOCIALNIH STIKOV IN TURIZMA
Pregled tematskih področij in dejavnosti

TEMATSKO PODROČJE	DEJAVNOST	OKOLJE	ZAHTEVANA JEZIKOVNA SPRETNOST
Potovanje	prihod v deželo potovanje po deželi usmerjanje najem avta	letališče/pristanišče, železniška/avtobusna postaja, ulica, garažna hiša, potovalna agencija, agencija za najem vozil	poslušanje/govorjenje, branje, pisanje (izpolnjevanje obrazcev)
Vsakodnevno preživetje	nastanitev v hotelu prehranjevanje v gostinskih lokalih nakupovanje	hoteli, prenočišče z zajtrkom restavracije, samopostrežne restavracije (menze, restavracije s hitro pripravljeno hrano) samopostrežne in druge trgovine, tržnica	poslušanje/govorjenje, branje, pisanje (izpolnjevanje obrazcev) poslušanje/govorjenje, branje poslušanje/govorjenje, branje
Ogled znamenitosti	pridobivanje informacij izleti, ogledi	turistični urad, potovalna agencija, turistične znamenitosti (spomeniki), mesta, kraji	poslušanje/govorjenje, branje
Druženje	vsakdanja srečanja druženje z ljudmi zabava	lokali, zabave, šole, hoteli, kampi, restavracije, dom, zunaj doma	poslušanje/govorjenje
Osebnosti (na daljavo)	dopisovanje (e-pošta, sms, pisma, razglednice), telefon	dom in zunaj doma	poslušanje/govorjenje (telefoniranje), branje, pisanje
Vsakodnevno preživetje	najem začasnega bivališča (stanovanje, soba, hiša) namestitev uporaba bančnih in poštinih storitev	posredniki, agencije, zasebni najemodajalci študentski skupnosti, študentskem domu ali pri družini banka, pošta, menjalnica	poslušanje/govorjenje, branje, pisanje (izpolnjevanje obrazcev) poslušanje/govorjenje, pisanje (pisma) poslušanje/govorjenje, branje, pisanje
Zdravje	preventiva, kurativa	lekarna, zdravnik, zdravstveni dom, ambulantna, bolnišnica, zobozdravnik	poslušanje/govorjenje, branje
Nujne storitve – reševanje težav	ukrepanje v primeru težav (nesreče, bolezni, kriminal, pokvarjen avto itd.)	javni in zasebni prostori (bolnišnica, policijska postaja, hotelska soba itd.)	poslušanje/govorjenje, branje
Mediji, kulturne in družabne prireditve	gledanje televizije, filmov, obisk gledališča, poslušanje radio, branje časopisov, revij	dom, kino, gledališče, vozilo	poslušanje/govorjenje, branje

Dokument D4: Povzetek opisov ravni znanja na področju DELA

Raven ALTE	Poslušanje/govorjenje	Branje	Pisanje
Raven ALTE 5	Zna svetovati/delati s kompleksnimi, občutljivimi ali spornimi zadevami, kot so npr. pravne in finančne zadeve, če ima zanje ustrezna posebna znanja.	Razume poročila in članke, s katerimi se sreča pri svojem delu. Natančno razume korespondenco tudi v zvezi s pravnimi zadevami, pogodbami itd. Razume kompleksna poročila pri svojem delu; v njih razume podrobnosti in sklepa tudi o posledicah.	Zna si delati popolne in natančne zapise in hkrati sodelovati na sestanku, delovnem srečanju ali seminarju. Znajde se v različnih običajnih in manj običajnih situacijah, ki predvidevajo strokovne storitve. Zna sestaviti zapisnik sestanka.
Raven ALTE 4	Učinkovito lahko sodeluje na sestankih, delovnih srečanjih in seminarjih s svojega delovnega področja. Zna argumentirati stališča za ali proti čemu. Na svojem strokovnem področju zna natančno podati informacije in reševati težave. Zna utemeljiti, in če je treba, tudi dokazati potrebo po določenih storitvah.	Razume večino dopisov. Razume vsebino večine poročil pri svojem delu. V navodilih razume podrobnosti v zvezi z opozorili, nasveti, delovnimi razmerami itd.	Obvlada transakcije, ki zadevajo naročanje in dobavo blaga oz. storitev. Zna napisati večino dopisov, si delati zapise in pisati poročila.
Raven ALTE 3	Zna prevzeti in posredovati večino sporočil. Zna natančno podati informacije in izraziti potrebe pri svojem delu. V konkretnih zadevah lahko omejeno sodeluje na sestankih. Zna izraziti svoje mnenje in ga omejeno utemeljevati.	Razume večino korespondence, poročil in besedil (ki se nanašajo na konkretne izdelke), s katerimi se sreča pri svojem delu. Obvlada rutinsko dopisovanje. Razume bistvo nerutinskih dopisov. Razume splošni pomen teoretičnih člankov s svojega strokovnega področja.	V okviru svojega dela zna pisno izraziti povpraševanje po blagu, storitvah idr. Zna izdelati razumljive in točne zapise na sestanku ali seminarju, če je predmet pogovora predvidljiv in znan.
Raven ALTE 2	Strankam v okviru svojega strokovnega področja lahko svetuje o preprostih zadevah. Lahko sprejema zapletenejša sporočila. V svojem delovnem okolju zna izraziti svoje vsakdanje potrebe. Zna zastaviti konkretna, stvarna vprašanja in razume preproste odgovore nanje.	Razume bistvo nerutinskih pisem in teoretičnih člankov na svojem strokovnem področju. Razume standardno pismo s svojega delovnega področja. Razume navodila, postopke ipd. s svojega delovnega področja.	Zna si delati razumljive zapise na sestankih, delovnih srečanjih in seminarjih, na katerih je vsebina znana in predvidljiva. Zna zabeležiti vsakdanje naročilo ali prevzem blaga. Zna izdelati razumljive zapise na sestanku ali seminarju, če je predmet pogovora predvidljiv in znan. Zna pisati rutinske dopise.
Raven ALTE 1	Zna preprosto izraziti potrebe pri svojem delu, preprosto izraziti in utemeljiti mnenje o znanih, predvidljivih temah. Razume preprosta navodila in vsakdanja sporočila ter jih posreduje.	Razume kratko poročilo o znani temi, če je napisano jasno in v preprostem jeziku in če je njegova vsebina predvidljiva.	Sodelavcu zna napisati preprosto prošnjo. Zna napraviti zapise za lastno uporabo.
ALTE vstopna raven	Zna sprejeti in posredovati enostavna vsakdanja sporočila, kot so 'Sestanek v petek ob 10. uri.'	Razume kratka poročila ali opise proizvodov o znanih stvareh, če so napisani v enostavnem jeziku in če je vsebina predvidljiva.	Zna napisati enostavno in vsakdanje naročilo sodelavcu, kot je 'A mi lahko, prosim, skopirate 20-krat?'

Dokument D5: Opisi ravni znanja na področju DELA

Pregled tematskih področij in dejavnosti

TEMATSKO PODROČJE	DEJAVNOST	OKOLJE	ZAHTEVANA JEZIKOVNA SPRETNOST
Storitve, povezane z delom	Povpraševanje po storitvah, povezanih z delom. Ponujanje storitev, povezanih z delom.	delovno okolje delovno okolje	poslušanje/govorjenje, pisanje poslušanje/govorjenje, pisanje
Sestanki in seminarji	Sodelovanje na sestankih in seminarjih.	delovno okolje	poslušanje/govorjenje, pisanje (zapiskov)
Uradne predstavitve	Predstavitve, prikaz.	delovno okolje	poslušanje/govorjenje, pisanje (zapiskov)
Uradna korespondenca	Razumevanje in pisanje pisem, dopisov, sporočil, e-pošte itd.	delovno okolje	branje, pisanje
Daljša uradna poročila	Razumevanje in pisanje poročil.	delovno okolje	branje, pisanje
Javno dostopne informacije	Pridobivanje informacij iz opisov izdelkov, strokovnih publikacij, oglasov, spletnih strani.	delovno okolje	branje
Navodila	Razumevanje sporočil/obvestil (npr. o varnosti). Razumevanje in pisanje navodil (npr. v priročnikih).	delovno okolje	branje, pisanje
Telefon	Klicanje in sprejemanje telefonskih klicev, sprejemanje sporočil, zapisovanje sporočil.	delovno okolje	poslušanje/govorjenje, pisanje

Dokument D6: Povzetek opisov ravni znanj na področju ŠTUDIJA

Raven ALTE	Poslušanje/govorjenje	Branje	Pisanje
Raven ALTE 5	Razume smisel šal in kulturno pogojene namige. Lahko predava, pri čemer je predavanje dobro strukturirano. Zna učinkovito parafrazirati in povzemati. Zna dobro predstaviti in utemeljiti svoje mnenje.	Hitro in zanesljivo lahko pridobi informacije iz kateregakoli vira. Hitro in zanesljivo lahko oceni primernost vira.	Med predavanjem, seminarjem ali vajami si dela popolne in natančne zapiske. Zna učinkovito parafrazirati in povzemati. Zna dobro strukturirati pisni sestavek, predstaviti in utemeljiti svoje mnenje. Zna izbrati zvrst (slog) in vsebino, ki ustrežata nalogi.
Raven ALTE 4	Lahko sledi abstraktni argumentaciji, npr. tehtanju alternativnih možnosti, sklepanju. Sledi predavanju. Loči bistvene informacije od nebitvenih. Zna vprašati po podrobnostih.	Zna uporabljati večino učbenikov, člankov itd. s svojega strokovnega področja in zna ovrednotiti njihov pomen. Bere dovolj hitro, da lahko zadosti zahtevam akademske ravni.	Zna napisati daljši pisni sestavek z razvidnim sporočilom.
Raven ALTE 3	Zna predstaviti znano temo in odgovoriti na predvidljiva vprašanja ali vprašanja po dejstvih. Aktivno sodeluje na predavanju.	V besedilu zna poiskati relevantno informacijo in razume glavne točke v njem. Razume večino besedil s svojega študijskega področja. Sledi temeljnim idejam v izvlečkih.	Zna si delati zapiske, ki jih kasneje lahko uporabi (pri pisnem izpitu, seminarski nalogi itd.). Zna predstaviti svoje mnenje. Zna preprosto utemeljevati.
Raven ALTE 2	Razume učiteljeva ali predavateljeva navodila v zvezi s poukom in nalogami. Razume bistvo predavanja.	Razume vse stvarne informacije v zvezi s študijem, ki jih napišejo učitelji ali predavatelji. Razume bistvo poenostavljenega besedila v učbeniku ali članku.	Ob predavanju zna po nareku zapisati nekaj informacij. Iz preprostih virov zna delati zapiske. Zna napisati kratek in preprost sestavek ali opis. Zna napisati preprosto poročilo o eksperimentu ali opravljenih vajah.
Raven ALTE 1	Zna postavljati preprosta vprašanja in razume preproste odgovore. Zna preprosto izraziti svoje mnenje. Lahko sledi preprostim predstavitvam in prikazom.	Razume preprosta besedila s svojega študijskega področja, če je ponazorjeno s slikovnim gradivom.	S table lahko prepiše različne informacije.
ALTE vstopna raven	Razume osnovna navodila v zvezi z uro in datumom pouka, številkami učilnic in osnovna navodila za reševanje nalog. Zna vprašati po osnovnih informacijah in razume kratke odgovore.	Zna prebrati osnovna obvestila in navodila v zvezi z uro in datumom ter krajem pouka in osnovna navodila za reševanje nalog.	Zna prepisati uro, datum in kraj z obvestil na tabli ali oglasni deski.

Dokument D7: Opisi ravni znanja na področju ŠTUDIJA

Pregled tematskih področij in dejavnosti

TEMATSKO PODROČJE	DEJAVNOST	OKOLJE	ZAHTEVANA JEZIKOVNA SPRETNOST
Organizacija študija	Načrtovanje študija, konzultacije, roki za oddajo pisnih izdelkov.	predavalnica, razred/učilnica, čitalnica, kabinet, pisarna	poslušanje/govorjenje, branje, pisanje
Predavanja, govori, prikazi, predstavitve	Spremljanje predavanja, diskusije, predstavitve, prikazi.	predavalnica, razred/učilnica, laboratorij itn.	poslušanje/govorjenje, pisanje
Predavanja, govori, prikazi, predstavitve	Podajanje predavanja, diskusije, predstavitve, prikazi.	predavalnica, razred/učilnica, laboratorij itn.	poslušanje/govorjenje
Seminarji in praktične vaje	Sodelovanje na seminarjih in pri praktičnih vajah.	učilnica/razred, čitalnica	poslušanje/govorjenje, pisanje
Učbeniki, članki itn.	Zbiranje informacij.	čitalnica, knjižnica itn.	branje, pisanje (zapiski)
Pisni izdelki	Pisanje esejev/pisnih izpitov, seminarskih nalog.	čitalnica, knjižnica, kabinet, predavalnica itn.	pisanje
Poročila	Pisanje poročila.	čitalnica, laboratorij	pisanje
Navajanje virov	Iskanje informacij in dostop do njih (npr.: iz računalniške baze, knjižnice, slovarja itn.).	knjižnica, raziskovalni center itn.	branje, pisanje

Slovensko-angleški slovarček nekaterih strokovnih izrazov

analitično ocenjevanje	analytic assessment
audiovizualno sprejemanje	audio-visual reception
bralno razumevanje	reading comprehension
celostno ocenjevanje	holistic assessment
certificiranje	certification
cilj	aim; objective
dejavnost	activity
diagnostično ocenjevanje	diagnostic assessment
dobrine in storitve	goods and services
določanje ravni	benchmarking
domači govorec	native speaker
domena	domain
(= področje družbenega življenja)	
domišljjske dejavnosti	ludic activities
domišljjske rabe jezika	ludic uses of language
družbeni agensi (glej posameznik	social agents
kot aktivni član družbe)	
esej	essay
evalvacija; vrednotenje	evaluation
Evropski jezikovni listovnik (EJL)	European language portfolio (ELP)
fazno ocenjevanje	fixed assessment points
formativno ocenjevanje	formative assessment
globalna lestvica	global scale
govorna zmožnost	speaking competence
govorne dejavnosti	speaking activities
govorne spretnosti	speaking skills
govorni test	speaking test
govorno sporazumevanje	spoken interaction
govorno sporočanje	spoken production
holistično ocenjevanje	holistic assessment
(= celostno ocenjevanje)	
inferiranje	inferencing
interakcija; sporazumevanje	interaction
interakcijska opravila	interaction tasks
interakcijske sheme	interaction(al) schemata
izobraževalna domena	educational domain

izobraževalna ustanova	educational institution
izobraževalni sektor	educational sector
(glej področje izobraževanja)	
izobraževalno okolje	educational sector
(glej področje izobraževanja)	
izpitna ocenjevalna lestvica	examination rating scale
izvajanje, izvedba opravil(a)	task performance
izvedba; jezikovna izvedba	performance
izvedba testa	test performance
javna domena	public domain
jezikovna opravila	language tasks
jezikovna raba	performance; language use, use of language
jezikovne spretnosti	language skills
jezikovni listovnik	language portfolio
jezikovno preklapljanje	language switching
jezikovno znanje	language proficiency; proficiency
jezikovno znanje za sporazumevanje	linguistic communicative proficiency
kategorialno ocenjevanje	category assessment
kompenzacijske strategije	compensating strategies
komunikacijski pristop	communicative approach
komunikacijsko testiranje	communicative testing
konektorji (glej povezovalci)	connectors
konstrukt	construct
(= predmet dejanskega ocenjevanja)	
kontrolni seznam	checklist
kriterijske trditve	criterion statements
kriterijsko ocenjevanje	criterion-referencing
kriterijsko ocenjevanje po končnem merilu	mastery learning criterion-referencing
kurikulum	curriculum
lestvica	scale
lestvičenje; lestvičiti	scaling; scale
lestvičenje jezikovnega znanja	language proficiency scaling
lestvična analiza	scalar analysis
listovnik	portfolio
medkulturne spretnosti	intercultural skills
menjava vlog	turn taking
menjavanje govornih vlog	turn taking
nadzor (npr. fonološki)	control (e.g. phonological)
nadzorovati (npr. svoj govor, učenje)	monitor (e.g. one's speech, learning)
nejezikovno sporazumevanje	non-verbal communication
neodvisni uporabnik	independent user
neposredna interakcija	face-to-face interaction; 'real-time' interaction
neposredno ocenjevanje	direct assessment
nesistemske napake (pomote)	mistakes
normativno ocenjevanje	norm-referencing

objektivno ocenjevanje	objective assessment
ocenjevanje	assessment
ocenjevanje dosežkov	achievement assessment
ocenjevanje govornih spretnosti	speaking assessment
ocenjevanje izvedbe	performance assessment
ocenjevanje jezikovnega znanja	proficiency assessment
ocenjevanje po vtisu	impression
ocenjevanje s strani drugih	assessment by others
ocenjevanje znanja/védenja	knowledge assessment
opisniki	descriptors
opravila razumevanja, opravila za razumevanje	comprehension tasks
opravilo	task
osnovni uporabnik	basic user
pisna interakcija	written interaction
pisne dejavnosti	writing activities
pisne spretnosti	writing skills
pisno sporočanje	written production; writing
področje družbenega življenja	domain (= a broad sector of social life)
področje (izobraževanja)	(educational) sector
poklicna domena	occupational domain
ponazoritveni opisniki	illustrative descriptors
popravljanje (v sporazumevanju)	(communication) repair
porajajoča se zmožnost	emerging competence
posameznik kot aktivni član družbe;	social agent
posameznik kot predstavnik družbe;	
posameznik	
posredno ocenjevanje	indirect assessment
postavka	item
povezovalci (glej konektorji)	connectors
povratni učinek	washback
pravilnost	accuracy
preigravanje	rehearsing (strategy)
preleteti (besedilo)	scan (a text)
prenosnik (zapis, govor ...)	medium
prevzemanje vloge govorca	taking the floor
proces sprejemanja	receptive process
profiliranje	profiling
raba jezika	language use, use of language
raven	level
raven mojstrstva	mastery level
raven sporazumevalnega praga	threshold level
raven učinkovitosti	effectiveness level
ravni jezikovnega znanja	proficiency levels
raznojezična zmožnost	plurilingual competence

raznojezičnost	plurilingualism
raznokulturna zmožnost	pluricultural competence
raznokulturnost	pluriculturalism
razpoložljivi viri	resources
razpoložljivost	availability
razvejana ureditev ravni	branching; branching approach/principle
razvrščanje (kandidatov)	screening (candidates)
realni čas, v realnem času	(in) real time
samoocenjevanje	self-assessment
serijsko ocenjevanje	series assessment
shematsko znanje	schematic knowledge
schema za samoocenjevanje	self-assessment grid
sistemske napake (neznanje)	errors
skupne referenčne ravni jezikovnega znanja . .	Common reference levels of language proficiency
Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO)	Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)
Skupni evropski jezikovni okvir: učenje,	Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment
poučevanje, ocenjevanje	
sloji (na ocenjevalni lestvici)	bands (on an assessment scale)
slušne spretnosti	listening skills
slušno razumevanje	listening comprehension
slušno sprejemanje (poslušanje)	aural reception (listening)
sporazumevalna opravila	communicative tasks
sporazumevalna zmožnost	communicative competence
sporazumevalne dejavnosti	communicative activities
sporazumevalne sheme	communication schemata
sporazumevalne spretnosti	communication skills, communicative skills
sporazumevalne strategije	communicative strategies
sporazumevalno jezikovno znanje	communicative language proficiency
sporazumevanje	communication; interaction
sporočilni signal	cue
spodobnost	ability
sprejemanje	reception
sprejemanje besedila	reception of a text
sprejemniška jezikovna zmožnost	receptive language competence
sprejemniške dejavnosti	reception activities
sprejemniške strategije	reception strategies
sprejemniški procesi	receptive processes
sprejemniško in/ali tvorbo	receptively and/or productively
spremljanje (npr. uspeha)	monitoring (success)
spretnost	skill
spretnosti inferiranja	inferencing skills
spretnosti razumevanja	comprehension skills

spretnosti tvorjenja	production skills, productive skills
spretnosti učenja (učenje učenja)	study skills
spričevalo	certificate
sprotno ocenjevanje	continuous assessment
stalne formule	fixed formulae
stavčne formule	sentential formulae
stopenjsko ocenjevanje	continuum criterion-referencing
strategije popravljanja	repair strategies
strategije učenja	learning strategies
strategije za menjavo (govornih) vlog	turn taking strategies
subjektivno ocenjevanje	subjective assessment
sumativno ocenjevanje	summative assessment
tekočnost	fluency
test dopolnjevanja vrzeli, test dopolnjevanja . .	cloze
testi za preverjanje razumevanja	comprehension tests
test izbirnega tipa	multiple choice
testna postavka	test item
testna specifikacija	test specification
(= določitev vsebine testa)	
tvorbna jezikovna zmožnost	productive language competence
tvorbna opravila	production tasks
tvorbna raba	productive use
tvorbna raba jezika	generative language use
tvorbne dejavnosti	productive activities
tvorbne sporazumevalne dejavnosti	productive communicative activities
tvorbne strategije	productive strategies
tvorbni procesi	productive processes
tvorbno jezikovno znanje	generative language proficiency
tvorjenje	production
tvorjenje/tvorba besedila	production of a text
učenje	learning
učinkoviti uporabnik	proficient user
učne spretnosti	study skills, learning skills
učne strategije	learning strategies
učni načrt (za predmet)	syllabus
ulestvičiti; ulestvičen	scale; scaled
umerjanje; umeriti; umerjen	calibration; calibrate; calibrated
usposobljenost	qualification
ustno tvorjenje (govorjenje)	oral production
usvajanje	acquisition
usvajati	acquire
uvrstitveni test	placement test
uvrščanje na kontrolni seznam	rating on a checklist; checklist rating
uvrščanje na lestvico	rating on a scale; performance rating
večjezičnost	multilingualism

védenjska podlaga	background knowledge
višja raven	vantage level
vmesna raven	waystage level
vmesni jezik	interlanguage
vnos	input
vodene presoje	guided judgement
vrednotenje	evaluation
vstopna raven	breakthrough level
zasebna domena	personal domain
zmogljivost	capacity
zmožnost	competence
znanje (jezikovno)	(language) proficiency
Zveza govorcev angleščine	English speaking Union, ESU

