



Univerza v Mariboru

---

Filozofska fakulteta  
Oddelek za anglistiko in amerikanistiko

DOKTORSKA DISERTACIJA

VLOGA UČITELJA PRI RAZVIJANJU TUJEJEZIKOVNE  
SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI ZA POSLOVNE SESTANKE V  
ANGLEŠKEM JEZIKU: PRIMER SIMULACIJE POSLOVNIH  
SESTANKOV

Maribor, 2015

Mateja DOSTAL



Univerza v Mariboru

---

Filozofska fakulteta  
Oddelek za anglistiko in amerikanistiko

DOKTORSKA DISERTACIJA

VLOGA UČITELJA PRI RAZVIJANJU TUJEJEZIKOVNE  
SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI ZA POSLOVNE SESTANKE V  
ANGLEŠKEM JEZIKU: PRIMER SIMULACIJE POSLOVNIH  
SESTANKOV

Maribor, 2015

Mag. Mateja DOSTAL

Mentorica: doc. dr. Violeta JURKOVIČ

## Zahvala

Iskreno se zahvaljujem svoji mentorici doc. dr. Violeti Jurkovič, ki me je med nastajanjem tega dela odločno spodbujala pri zastavljanju vprašanj in skrbno usmerjala k iskanju odgovorov. Brez nje bi bilo moje raziskovanje bolj negotovo, predvsem pa manj celovito.

Prisrčna hvala mag. Lois Beaver za pomoč pri dolgotrajnem procesu lektoriranja, označevanja in pregledovanja korpusa simulacij poslovnih sestankov SAPS.

Učiteljem tujega jezika na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani se toplo zahvaljujem za sodelovanje v raziskavi in za vse izkušnje, ki so jih podelili z mano, še posebej predstojnici Katedre za tuje jezike za poslovne in ekonomske vede, mag. Alenki Umek. Hvaležna sem za sodelavce, ki tako srčno opravljajo svoje poslanstvo. Hvala tudi vsem študentom za zavzeto sodelovanje v raziskavi, ki me je še bolj utrdilo v prepričanju, kako pomembna je.

Zahvaljujem se svojim stanovskim kolegicam in kolegom iz Slovenskega društva učiteljev tujega strokovnega jezika za nesebično izmenjavo mnenj, še posebej mag. Šarolti Godnič Vičič in doc. dr. Slavici Čepon.

Hvala še mnogim drugim kolegom za zamisli in napotke, ki sem jih bila deležna v osebni in elektronskem stiku z njimi.

Brez podpore moje čudovite družine in spodbude mojega očeta tega dela ne bi zmogla. Hvala, da verjamete vame.

# KAZALO

UVOD.....	1
I. TEORETIČNI DEL.....	11
1 ANGLEŠČINA KOT TUJI JEZIK.....	12
1.1 ANGLEŠČINA KOT TUJI JEZIK STROKE .....	23
1.2 ANGLEŠČINA KOT POSLOVNI TUJI JEZIK.....	29
1.2.1 POSLOVNA ANGLEŠČINA V KONTEKSTU ANGLEŠČINE KOT JEZIKA STROKE.....	30
1.2.2 ZNAČILNOSTI POSLOVNE ANGLEŠČINE.....	33
1.3 POMEN ANGLEŠČINE V POSLOVNEM OKOLJU .....	36
1.4 VLOGA UČITELJA POSLOVNE ANGLEŠČINE .....	42
1.4.1 VLOGA UČITELJA PRI SIMULACIJI POSLOVNEGA SESTANKA.....	46
1.5 POVRATNA INFORMACIJA.....	47
1.5.1 KOREKTIVNA POVRATNA INFORMACIJA V TUJEM JEZIKU .....	50
1.5.1.1 Pisna korektivna povratna informacija.....	53
1.5.1.2 Ustna korektivna povratna informacija .....	58
2 IZKUSTVENO UČENJE .....	63
2.1 VISOKOŠOLSKI RAZRED IN NJEGOVO OKOLJE.....	69
2.2 ŠTUDIJA PRIMERA .....	73
2.2.1 ŠTUDIJA PRIMERA IN POSLOVNA ANGLEŠČINA.....	76
2.3 METODA PRIMERA .....	78
2.3.1 METODA PRIMERA IN POSLOVNA ANGLEŠČINA.....	80
2.4 RAZVIJANJE TUJEJEZIKOVNE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI ZA POSLOVNE SESTANKE V ANGLEŠKEM JEZIKU .....	82
2.5 POSLOVNI SESTANEK KOT SPORAZUMEVALNO OPRAVILO .....	87
2.5.1 POSLOVNI SESTANEK KOT POKLICNO OPRAVILO.....	88
2.5.2 SIMULACIJA POSLOVNEGA SESTANKA KOT IZOBRAŽEVALNO OPRAVILO .....	89
3 SPORAZUMEVALNA ZMOŽNOST.....	94
3.1 VLOGA UČITELJA PRI RAZVIJANJU SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI.....	96
3.2 KLASIFIKACIJA TUJEJEZIKOVNE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI.....	98
3.2.1 JEZIKOVNA ZMOŽNOST .....	99
3.2.1.1 Leksikalna zmožnost .....	99
3.2.1.2 Slovnična zmožnost.....	101
3.2.1.3 Semantična zmožnost.....	102
3.2.1.4 Fonološka zmožnost .....	102
3.2.1.5 Pravopisna zmožnost.....	103
3.2.1.6 Pravorečna zmožnost.....	104
3.2.2 SOCIOLINGVISTIČNA ZMOŽNOST .....	104
3.2.2.1 Jezikovni označevalci družbenih odnosov .....	105
3.2.2.2 Vljudnostne konvencije.....	105
3.2.2.3 Izrazi ljudske modrosti .....	108
3.2.2.4 Jezikovni registri .....	108

3.2.2.5	Narečja in naglas .....	108
3.2.3	PRAGMATIČNA ZMOŽNOST .....	109
3.2.3.1	Diskurzna zmožnost .....	109
3.2.3.2	Funkcijska zmožnost .....	110
3.2.3.2.1	Mikrofunkcije .....	111
3.2.3.2.2	Makrofunkcije .....	111
3.2.3.2.3	Interakcijske sheme .....	111
<b>3.3</b>	<b>NAPAKE.....</b>	<b>112</b>
<b>3.4</b>	<b>OPIS IN KATEGORIZACIJA NAPAK .....</b>	<b>115</b>
<b>4</b>	<b>GOVORNI KORPUSI.....</b>	<b>117</b>
<b>4.1</b>	<b>KATEGORIZACIJA KORPUSA.....</b>	<b>118</b>
4.1.1	SPECIALIZIRANI KORPUS CANBEC.....	119
4.1.2	UČNI KORPUS TUJEGA JEZIKA .....	121
<b>4.2</b>	<b>ŽANR POSLOVNEGA SESTANKA .....</b>	<b>124</b>
4.2.1	STRUKTURA POSLOVNEGA SESTANKA.....	127
<b>4.3</b>	<b>ZAPIS IN OZNAČEVANJE DISKURZA V POSLOVNEM SESTANKU .....</b>	<b>130</b>
4.3.1	OZNAČEVANJE NAPAK V UČNEM KORPUSU .....	133
<b>4.4</b>	<b>JEZIKOVNE PRVINE V POSLOVNEM SESTANKU IN KORPUSNA ORODJA.....</b>	<b>135</b>
4.4.1	SEZNAMI BESED V POSLOVNEM SESTANKU .....	135
4.4.2	SOPOJAVNICE V POSLOVNEM SESTANKU .....	136
<b>4.5</b>	<b>SOCIOLINGVISTIČNE PRVINE V POSLOVNEM SESTANKU .....</b>	<b>139</b>
4.5.1	JEZIKOVNI OZNAČEVALCI DRUŽBENIH ODNOSOV V POSLOVNEM SESTANKU.....	140
4.5.2	VLJUDNOSTNE KONVENCIJE V POSLOVNEM SESTANKU.....	141
<b>4.6</b>	<b>PRAGMATIČNE PRVINE V POSLOVNEM SESTANKU .....</b>	<b>144</b>
4.6.1	INTERAKCIJSKE SHEME V POSLOVNEM SESTANKU .....	146
4.6.2	JEZIKOVNE FUNKCIJE V POSLOVNEM SESTANKU .....	149
4.6.2.1	Jezikovne funkcije v fazi pred sestankom (0.).....	149
4.6.2.2	Jezikovne funkcije v fazi odprtja sestanka (1.).....	150
4.6.2.3	Jezikovne funkcije v fazi razprave (2.).....	150
4.6.2.4	Jezikovne funkcije v fazi zaprtja sestanka (3.).....	154
4.6.2.5	Jezikovne funkcije v fazi po sestanku (00.).....	154
4.6.2.6	Opredeljene jezikovne funkcije .....	154
4.6.3	JEZIKOVNE FUNKCIJE V SIMULACIJI POSLOVNEGA SESTANKA .....	155
<b>II.</b>	<b>EMPIRIČNI DEL.....</b>	<b>158</b>
<b>5</b>	<b>RAZISKAVA.....</b>	<b>159</b>
<b>5.1</b>	<b>NAMEN RAZISKAVE .....</b>	<b>160</b>
<b>5.2</b>	<b>RAZČLENITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA.....</b>	<b>161</b>
5.2.1	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA .....	162
5.2.2	RAZISKOVALNE PREDPOSTAVKE .....	164
5.2.3	SPREMENLJIVKE.....	165
<b>5.3</b>	<b>METODOLOGIJA .....</b>	<b>166</b>
5.3.1	RAZISKOVALNE METODE .....	166
5.3.2	RAZISKOVALNI IZBOR.....	171
5.3.2.1	Študentje .....	172
5.3.2.2	Učitelji .....	180
5.3.3	POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV .....	181

5.3.4	POTEK RAZISKAVE.....	182
5.3.4.1	Izvajanje simulacij v eksperimentalnih in kontrolnih skupinah .....	183
5.3.4.1.1	Simulacije eksperimentalnih skupin.....	183
5.3.4.1.2	Simulacije kontrolnih skupin.....	185
5.3.4.2	Snemanje začetnih in končnih simulacij .....	186
5.3.5	POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV .....	187
<b>5.4</b>	<b>KORPUS SIMULACIJ SAPS.....</b>	<b>190</b>
5.4.1	ZAPIS KORPUSA SAPS .....	191
5.4.2	KATEGORIZACIJA NAPAK .....	194
5.4.2.1	Primer podrobne kategorizacije napak .....	195
5.4.2.1.1	Jezikovne napake.....	195
5.4.2.1.2	Sociolingvistične napake.....	199
5.4.2.1.3	Pragmatične napake.....	201
5.4.2.1.3.1	Žanrske napake.....	204
5.4.3	OZNAČEVANJE NAPAK V KORPUSU SAPS .....	204
5.4.4	PROUČEVANJE KORPUSA SAPS.....	207
<b>6</b>	<b>KORPUS SAPS KOT UČNI IN KOT SPECIALIZIRANI KORPUS.....</b>	<b>209</b>
<b>6.1</b>	<b>UČNI KORPUS SAPS (RV 2).....</b>	<b>210</b>
6.1.1	NAPAKE V UČNEM KORPUSU SAPS .....	211
6.1.2	KLJUČNE BESEDE V KORPUSU SAPS .....	220
6.1.2.1	Ključne besede v začetnem korpusu SAPS .....	221
6.1.2.1.1	Pozitivne ključne besede v začetnem korpusu eksperimentalnih skupin .....	221
6.1.2.1.2	Pozitivne ključne besede v začetnem korpusu kontrolnih skupin .....	223
6.1.2.2	Ključne besede v končnem korpusu SAPS .....	224
6.1.2.2.1	Pozitivne ključne besede v končnem korpusu eksperimentalnih skupin.....	225
6.1.2.2.2	Pozitivne ključne besede v končnem korpusu kontrolnih skupin.....	226
6.1.2.3	Ključne besede v končnem korpusu eksperimentalnih skupin z začetnim.....	228
6.1.2.3.1	Pozitivne ključne besede v končnem korpusu eksperimentalnih skupin.....	229
6.1.2.3.2	Negativne ključne besede v končnem korpusu eksperimentalnih skupin .....	233
6.1.2.4	Ključne besede v končnem korpusu kontrolnih skupin z začetnim.....	235
6.1.2.4.1	Pozitivne ključne besede v končnem korpusu kontrolnih skupin.....	235
6.1.2.4.2	Negativne ključne besede v končnem korpusu kontrolnih skupin .....	238
6.1.3	RAZLIČNICE IN POJAVNICE V ZAČETNEM IN KONČNEM KORPUSU SAPS .....	240
6.1.4	ANALIZA SIMULACIJ .....	244
6.1.4.1	Začetne in končne simulacije eksperimentalnih skupin .....	244
6.1.4.1.1	Opređeljene jezikovne funkcije eksperimentalnih skupin.....	245
6.1.4.1.2	Kvalitativna analiza sporazumevalne zmožnosti.....	247
6.1.4.2	Začetne in končne simulacije kontrolnih skupin .....	258
6.1.4.2.1	Opređeljene jezikovne funkcije kontrolnih skupin.....	259
6.1.4.2.2	Kvalitativna analiza sporazumevalne zmožnosti.....	261
<b>6.2</b>	<b>DISKUSIJA (RV 2).....</b>	<b>272</b>
<b>6.3</b>	<b>SPECIALIZIRANI KORPUS SAPS (RV 3) .....</b>	<b>281</b>
6.3.1	SEZNAMI BESED V KORPUSU SAPS .....	282
6.3.2	POZITIVNE KLJUČNE BESEDE V KORPUSU SAPS .....	285
6.3.3	NEGATIVNE KLJUČNE BESEDE V KORPUSU SAPS .....	288
6.3.4	SOPOJAVNICE V KORPUSU SAPS .....	291
6.3.4.1	Sopojavnice v korpusu SAPS po večdelnosti.....	291
6.3.4.2	Sopojavnice v korpusu SAPS po jezikovnih funkcijah.....	299
<b>6.4</b>	<b>DISKUSIJA (RV 3).....</b>	<b>304</b>

## **7 VLOGA UČITELJA PRI SIMULACIJAH POSLOVNEGA SESTANKA ..... 308**

<b>7.1 RAZGOVORI Z UČITELJI (RV 4).....</b>	<b>308</b>
7.1.1 NAMEN SIMULACIJ POSLOVNIH SESTANKOV .....	309
7.1.2 VLOGA UČITELJA PRI SIMULACIJI POSLOVNEGA SESTANKA.....	310
7.1.3 ČASOVNI VIDIKI IZVEDBE SIMULACIJE POSLOVNEGA SESTANKA .....	312
7.1.4 ŠTUDIJE PRIMERA ZA SIMULACIJE POSLOVNEGA SESTANKA .....	313
7.1.5 ŠTUDENTJE IN IZVEDBA SIMULACIJ POSLOVNEGA SESTANKA.....	315
7.1.6 VLOGA UČITELJA PRED SIMULACIJO POSLOVNEGA SESTANKA .....	317
7.1.7 VLOGA UČITELJA MED SIMULACIJO POSLOVNEGA SESTANKA .....	319
7.1.8 VLOGA UČITELJA PO SIMULACIJI POSLOVNEGA SESTANKA.....	321
7.1.9 POVRATNA INFORMACIJA PRI SIMULACIJI POSLOVNEGA SESTANKA .....	324
7.1.10 IZKUŠNJA UČITELJEV S SIMULACIJAMI POSLOVNEGA SESTANKA .....	326
<b>7.2 DISKUSIJA (RV4).....</b>	<b>327</b>
<b>7.3 RAZGOVORI S ŠTUDENTI (RV 5).....</b>	<b>332</b>
7.3.1 ŠTUDENTOVA KONKRETNA IZKUŠNJA .....	333
7.3.2 KLJUČNI VIDIKI POSLOVNIH SESTANKOV V ANGLEŠKEM JEZIKU .....	336
7.3.3 IZVEDBA SIMULACIJ.....	338
7.3.3.1 Izvedba simulacij v eksperimentalnih skupinah.....	338
7.3.3.2 Izvedba simulacij v kontrolnih skupinah.....	340
7.3.4 MOREBITNE IZBOLJŠAVE IZVEDBE SIMULACIJ.....	342
7.3.5 UČENJE S SIMULACIJAMI POSLOVNEGA SESTANKA .....	344
7.3.6 PRIPOMOČKI PRI IZVEDBI SIMULACIJ .....	346
7.3.6.1 Eksperimentalne skupine.....	346
7.3.6.2 Kontrolne skupine.....	347
7.3.7 VLOGA UČITELJA PRI SIMULACIJAH.....	348
7.3.7.1 Eksperimentalne skupine.....	348
7.3.7.2 Kontrolne skupine.....	350
7.3.8 RAZVIJANJE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI ZA POSLOVNE SESTANKE.....	352
7.3.9 UČITELJEVA POVRATNA INFORMACIJA.....	353
7.3.10 PRIPRAVA NA SIMULACIJO POSLOVNEGA SESTANKA .....	355
<b>7.4 DISKUSIJA (RV5).....</b>	<b>358</b>
<b>8 SKLEP.....</b>	<b>363</b>
<b>9 VIRI IN LITERATURA.....</b>	<b>374</b>

## KAZALO SLIKOVNEGA GRADIVA

SLIKA 1: VMESNI JEZIK.....	52
SLIKA 2: IZKUSTVENO UČENJE.....	66
SLIKA 3: KROG IZKUSTVENEGA UČENJA.....	67
SLIKA 4: ŠTUDENTJE PO SPOLU.....	173
SLIKA 5: ŠTUDENTJE PO VRSTI OPRAVLJENE MATURE.....	173
SLIKA 6: ŠTUDENTJE PO DRŽAVAH IZVORA.....	174
SLIKA 7: ŠTUDENTJE PO LETNICI ROJSTVA.....	174
SLIKA 8: ŠTUDENTJE PO OCENI MATURE.....	175
SLIKA 9: ŠTUDENTJE PO IZKUŠNJI S SPLOŠNO ANGLEŠČINO.....	175
SLIKA 10: ŠTUDENTJE PO UČENJU SPLOŠNE ANGLEŠČINE.....	176
SLIKA 11: ŠTUDENTJE PO OCENI IZPITA POSLOVNE ANGLEŠČINE UPEŠ 1.....	176
SLIKA 12: ŠTUDENTJE PO OCENI IZ PREDSTAVITVE PRI UPEŠ 1.....	177
SLIKA 13: ŠTUDENTJE PO IZKUŠNJI S POSLOVNO ANGLEŠČINO.....	177
SLIKA 14: ŠTUDENTJE PO UPORABI POSLOVNE ANGLEŠČINE.....	178
SLIKA 15: IZKUŠNJA Z UPORABO POSLOVNE ANGLEŠČINE V PRETEKLOSTI.....	178
SLIKA 16: UPORA POSLOVNE ANGLEŠČINE V PRIHODNOSTI.....	179
SLIKA 17: IZKUŠNJA S POSLOVNIMI SESTANKI V ANGLEŠKEM JEZIKU V PRETEKLOSTI.....	179
SLIKA 18: UPORABA POSLOVNIH SESTANKOV V ANGLEŠKEM JEZIKU V PRIHODNOSTI.....	180
SLIKA 19: UČITELJI PO STAROSTI.....	180
SLIKA 20: UČITELJI PO LETIH IN LETNICI ZAPOSLOTITVE NA EKONOMSKI FAKULTETI.....	181
SLIKA 21: UČITELJI PO NAZIVU.....	181
SLIKA 22: NAPAKE V KORPUSU SAPS.....	211
SLIKA 23: NAPAKE V EKSPERIMENTALNEM IN KONTROLNEM KORPUSU.....	212
SLIKA 24: ZAČETNI IN KONČNI KORPUSI EKSPERIMENTALNIH IN KONTROLNIH SKUPIN.....	213
SLIKA 25: PRIMERJAVA ZAČETNEGA IN KONČNEGA KORPUSU ZU IN BU.....	214
SLIKA 26: RAZLIČNICE IN POJAVNICE V ZAČETNEM KORPUSU EKSPERIMENTALNIH SKUPIN.....	241
SLIKA 27: RAZLIČNICE IN POJAVNICE V KONČNEM KORPUSU EKSPERIMENTALNIH SKUPIN.....	241
SLIKA 28: RAZLIČNICE IN POJAVNICE V ZAČETNEM KORPUSU KONTROLNIH SKUPIN.....	242
SLIKA 29: RAZLIČNICE IN POJAVNICE V KONČNEM KORPUSU KONTROLNIH SKUPIN.....	242
SLIKA 30: RAZLIČNICE IN POJAVNICE V ZAČETNEM IN KONČNEM KORPUSU ZU IN BU.....	243
SLIKA 31: ABSOLUTNO RAZMERJE MED RAZLIČNICAMI IN POJAVNICAMI ZU IN BU.....	243
SLIKA 32: SEZNAM BESED PO POGOSTNOSTI V KORPUSU SAPS.....	283
SLIKA 33: KONKORDANCE V KORPUSU SAPS ZA NAJBOLJ POGOSTO POJAVNICO WE.....	285
SLIKA 34: POZITIVNE KLJUČNE BESEDE V KORPUSU SAPS S KORPUSOM SPOKEN BNC.....	286
SLIKA 35: NEGATIVNE KLJUČNE BESEDE V KORPUSU SAPS S KORPUSOM SPOKEN BNC.....	289
SLIKA 36: NAJBOLJ POGOSTI 2-GRAMI V SAPSU.....	291
SLIKA 37: NAJBOLJ POGOSTI 3-GRAMI V SAPSU.....	293
SLIKA 38: NAJBOLJ POGOSTI 4-GRAMI V SAPSU.....	294
SLIKA 39: NAJBOLJ POGOSTI 5-GRAMI V SAPSU.....	295
SLIKA 40: NAJBOLJ POGOSTI 6-GRAMI V SAPSU.....	297
SLIKA 41: NAJBOLJ POGOSTI 7-GRAMI V SAPSU.....	298
SLIKA 42: NAJBOLJ POGOSTI 8-GRAMI V SAPSU.....	298



## KAZALO PREGLEDNIC

PREGLEDNICA 1: PODLESTVICA SEJO ZA FORMALNO RAZPRAVLJANJE IN SESTANKE .....	70
PREGLEDNICA 2: SPORAZUMEVALNA ZMOŽNOST.....	98
PREGLEDNICA 3: NAPAKE SKUPAJ IN NAPAKE V EKSPERIMENTALNIH SKUPINAH (ZU) .....	215
PREGLEDNICA 4: NAPAKE V ZAČETNEM IN KONČNEM KORPUSU EKSPERIMENTALNIH SKUPIN .....	216
PREGLEDNICA 5: NAPAKE SKUPAJ IN NAPAKE V KONTROLNIH SKUPINAH (BU) .....	217
PREGLEDNICA 6: NAPAKE V ZAČETNEM IN KONČNEM KORPUSU KONTROLNIH SKUPIN .....	219
PREGLEDNICA 7: POZITIVNE KLJUČNE BESEDE ZAČETNEGA KORPUSA ZU Z ZAČETNIM BU .....	221
PREGLEDNICA 8: POZITIVNE KLJUČNE BESEDE ZAČETNEGA KORPUSA BU Z ZAČETNIM ZU .....	223
PREGLEDNICA 9: POZITIVNE KLJUČNE BESEDE KONČNEGA KORPUSA ZU S KONČNIM BU.....	225
PREGLEDNICA 10: POZITIVNE KLJUČNE BESEDE KONČNEGA KORPUSA BU S KONČNIM ZU.....	227
PREGLEDNICA 11: POZITIVNE KLJUČNE BESEDE V KONČNEM KORPUSU ZU .....	229
PREGLEDNICA 12: NEGATIVNE KLJUČNE BESEDE V KONČNEM KORPUSU ZU .....	233
PREGLEDNICA 13: POZITIVNE KLJUČNE BESEDE V KONČNEM KORPUSU BU .....	236
PREGLEDNICA 14: NEGATIVNE KLJUČNE BESEDE V KONČNEM KORPUSU BU .....	239
PREGLEDNICA 15: SEZNAM NAJPOGOSTEJŠIH BESED V KORPUSU CANBEC .....	282
PREGLEDNICA 16: SEZNAM NAJPOGOSTEJŠIH BESED V KORPUSU SAPS .....	283
PREGLEDNICA 17: POZITIVNE KLJUČNE BESEDE V CANBECU S KORPUSOM CANCODE .....	285
PREGLEDNICA 18: POZITIVNE KLJUČNE BESEDE V SAPSU S KORPUSOM SPOKEN BNC .....	287
PREGLEDNICA 19: NEGATIVNE KLJUČNE BESEDE V CANBECU S KORPUSOM CANCODE .....	288
PREGLEDNICA 20: NEGATIVNE KLJUČNE BESEDE V SAPSU S KORPUSOM SPOKEN BNC .....	290
PREGLEDNICA 21: NAJBOLJ POGOSTI 2-GRAMI V SAPSU IN CANBECU .....	292
PREGLEDNICA 22: NAJBOLJ POGOSTI 3-GRAMI V SAPSU IN CANBECU .....	293
PREGLEDNICA 23: NAJBOLJ POGOSTI 4-GRAMI V SAPSU IN CANBECU .....	295
PREGLEDNICA 24: NAJBOLJ POGOSTI 5-GRAMI V SAPSU IN CANBECU .....	296
PREGLEDNICA 25: NAJBOLJ POGOSTI 6-GRAMI V SAPSU IN CANBECU .....	297
PREGLEDNICA 26: VEČBESEDNI SKUPI V SAPSU PO JEZIKOVNIH FUNKCIJAH V CANBECU .....	299
PREGLEDNICA 27: PRIPOMOČEK U5 ZA BELEŽENJE MED SIMULACIJAMI .....	319

## **Vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku: primer simulacije poslovnih sestankov**

**Ključne besede:** poučevanje poslovne angleščine, tujejezikovna sporazumevalna zmožnost, simulacija poslovnega sestanka, študija primera, izkustveno učenje, govorni korpus.

### **POVZETEK**

Namen raziskave je bil prispevati k izboljšanju učinkovitosti poučevanja poslovnega angleškega jezika na visokošolski stopnji izobraževanja z učinkovitim razvijanjem tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti s simulacijami poslovnega sestanka v angleškem jeziku za nadaljnje avtonomno in vseživljenjsko učenje tujih jezikov in lažje vključevanje v mednarodno poslovno okolje. Korpusna analiza simulacij poslovnih sestankov študentov Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani je pokazala, kako se razvijajo nabor, struktura in nadzor nad jezikovnimi, sociolingvističnimi in pragmatičnimi prvinami tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti ob prisotnosti in odsotnosti učitelja in ugotovila, da je vloga učitelja ključna predvsem pri razvijanju sociolingvističnih in pragmatičnih prvin. Primerjava korpusa simulacij poslovnih sestankov študentov in korpusa poslovnih sestankov poslovnežev je poleg podobnosti in razlik v pojavnih, različnih, sopojavnih, pozitivnih in negativnih ključnih besedah pokazala, da se korpusa razlikujeta predvsem po sociolingvističnih in pragmatičnih prvinah, kar skupaj s kvalitativno analizo pričevanj učiteljev in študentov omogoča vpogled v specifiko in vlogo učitelja pri razvijanju in ozaveščanju celostnega razvoja tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti, da bodo ta spoznanja lahko postala del širše izobraževalne in poslovne skupnosti in posledično omogočila boljšo učinkovitost.

UDK klasifikacija: 811.111'24:33:378.147(043.3)

005.57=111(043.3)

## **The Teacher's Role in Developing Foreign Language Communicative Competence in English: a Case of Business Meeting Simulations**

**Keywords:** teaching Business English, foreign language communicative competence, business meeting simulation, case study, experiential learning, spoken corpus.

### **ABSTRACT**

The purpose of the research was to contribute to the effectiveness of teaching Business English at the tertiary level. By developing foreign language communicative competence using business meeting simulations in English the aims were to ensure further autonomous and lifelong learning of foreign languages and to facilitate students' integration into the international business environment. Corpus analysis of the Faculty of Economics, University of Ljubljana students' simulations of business meetings showed how the range, structure and control of linguistic, sociolinguistic and pragmatic elements of foreign language communicative competence were developed with or without the presence of a teacher. The role of the teacher was established as crucial, particularly, for the development of sociolinguistic and pragmatic elements of foreign language communicative competence. The comparison of students and business people's meetings corpora showed that in addition to the similarities and differences in: tokens; types; n-grams; positive and negative keywords the corpora differ primarily in sociolinguistic and pragmatic elements of foreign language communicative competence. This, together with a qualitative analysis of teachers and students' interviews has provided an insight into the specifics of the role of the teacher in developing and raising awareness of foreign language communicative competence development using business meeting simulations in order to ensure that these findings can become an integral part of the educational and business community resulting in better efficiency.

## Uvod

Obstoječe študije o uporabi tujih jezikov v poslovnem svetu kažejo, da je angleščina *lingua franca* poslovne komunikacije (Bolchover, 2012; Crystal, 2012; Hagen, 2011). Angleščino mednarodna evropska podjetja tudi pogosteje kot druge jezike uporabljajo za vsa poslovna poklicna opravila, najbolj pa za poslovne sestanke in predstavitve (ELAN, 2006; PIMLICO, 2010).

Sodobna teorija učenja in poučevanja tujega jezika poudarja tujejezikovno sporazumevalno zmožnost kot ključno sestavino jezika. Vključuje jezikovno, sociolingvistično in pragmatično zmožnost, ki zadevajo rabo govornega diskurza in pisnih besedil v sporazumevanju z določenim funkcionalnim ciljem, tj. ustrezno rabo mikrofunkcij, makrofunkcij in interakcijskih shem (SEJO, 2011). Omogoča nam, da se ustvarjalno prilagajamo novim okoliščinam in potrebam. Razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti je kot najpogosteje deklarirani cilj sodobnega poučevanja tujih jezikov (Spada, 2007) učenje skupka vseh zmožnosti, tudi tistih, ki so pridobljene s predhodnimi izkušnjami oz. z izkustvenim učenjem. Pri izkustvenem učenju »uporabnik povezuje konkretno izkušnjo z opazovanjem in preučevanjem le-te ter teoretične osnove z aktivnim preizkušanjem« (Marentič-Požarnik, 2000, str. 125).

V modelu izkustvenega učenja je cilj učne enote izobraževalno opravilo, s katerim (po)ustvarjamo poslovno in sporazumevalno okolje za učenje in poučevanje poslovnega angleškega jezika (angl. *Business English*) za poklicno opravilo v angleškem jeziku. Med izobraževalnim opravilom simulacije poslovnega sestanka študentje proučijo in analizirajo študijo primera oz. poslovnega primera (angl. *business case study*), ki je opis specifične situacije v podjetju, v simulaciji poslovnega sestanka pa predstavijo situacijo, zagovarjajo stališča in razpravljajo o možnih rešitvah. Takšna metoda – metoda primera (angl. *case method*), ki je uporaba primera s predstavitvijo, analizo in razpravo –, je za učenje in poučevanje angleščine kot jezika stroke (angl. *English for Specific Purposes*), del katere je tudi poslovna angleščina, sicer v rabi (Dostal, 2010; Dudley - Evans in St. John,

1998; Widdowson, 1983), njena vloga pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti pa je še neraziskana.

Za delo v mednarodnem poslovnem okolju je za ustvarjanje najboljših kadrov treba (po)ustvariti takšna učna okolja, ki z izobraževalnimi opravili razvijajo tujejezikovno sporazumevalno zmožnost za poklicna opravila, predvsem za vključevanje in razpravljanje med poslovnimi sestanki ter predstavljanje in zagovarjanje svojih argumentov in pogledov (Crosling in Ward, 2002). Uspešna raba poslovnega jezika se odraža v uspešnem izidu poslovne transakcije (Ellis in Johnson, 2010), v skladu s to opredelitvijo pa je poslovni sestanek mogoče opredeliti kot sredstvo za opravljanje poslovnih transakcij. Ker se za poslovne sestanke angleščina uporablja pogosteje kot drugi jeziki (ELAN, 2006; PIMLICO, 2010), bi poslovni sestanek v angleškem jeziku lahko opredelili celo kot najbolj pogost način oz. sredstvo za opravljanje poslovnih transakcij v mednarodnem poslovanju.

Poučevanje poslovnega jezika in tujega jezika stroke je zaradi specifičnosti vezano na širše poslovno in strokovno okolje. Tujejezikovna sporazumevalna zmožnost za poslovne sestanke (SEJO, 2011), ki jo razvijamo s simulacijo poslovnih sestankov, se razvija kot: splošno jezikovno znanje v poslovnem kontekstu, specialistično besedišče za strokovne in/ali poslovne namene, komunikacijske sposobnosti za splošne namene in kot komunikacijske sposobnosti za strokovne namene, kamor spadajo tudi poslovni sestanki (Brieger, 1997). Stroka še ni našla odgovora na to, katere vloge pri tem opravlja učitelj. Raziskava o vlogi izkušnje pri učinkovitem usvajanju/učenju poslovne angleščine s študijo primera (Dostal, 2004) je sicer opredelila značilnosti poučevanja/učenja poslovnega angleškega jezika s študijo primera, ožje pa vloge učitelja pri specifičnem izobraževalnem opravilu ni proučila, tako da njegova vloga pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke do zdaj še ni bila raziskana.

Obstajajo številne študije o vlogi vključevanja učitelja v učni proces na splošno, manjka pa raziskav, ki bi analizirale razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovna poklicna opravila in vlogo učitelja pri tem, tako da še ni raziskano, ali se ta bolje razvija ob prisotnosti učitelja ali ne. Prav tako še ne vemo, ali je tujejezikovna sporazumevalna zmožnost v poslovnih sestankih v angleškem jeziku podobna ali različna od tiste v *simulacijah* poslovnega sestanka v angleškem jeziku in kako podobni ali različni sta. Na tem področju primanjkuje slovenskih in mednarodnih raziskav, zato sem skušala zapolniti raziskovalno vrzel z raziskavo o razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti na primeru simulacij poslovnih sestankov v angleškem jeziku in odgovoriti na vprašanje, kako so potrebe po sporazumevalni zmožnosti za izvajanje poslovnih sestankov v angleščini v poslovnem okolju integrirane v proces učenja in poučevanja poslovnega angleškega jezika na slovenski visokošolski ustanovi, Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani.

Z raziskavo o razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v poslovnem angleškem jeziku s simulacijami poslovnih sestankov sem želela tudi ugotoviti, kako študente opremiti z različnimi zmožnostmi in s poznavanjem procesa razvijanja tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v poslovnem tujem jeziku, s katerim bomo po zaključenem formalnem izobraževanju na visokošolski stopnji spodbudili samostojno in vseživljenjsko učenje.

Dosedanje študije so tudi zanemarile celostno analizo razvijanja tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovna poklicna opravila. Prav zaradi tega obstaja na tem področju raziskovalna vrzel, ki sem jo skušala z raziskavo zapolniti. Ključen namen disertacije je ugotoviti, kako lahko pri tujem poslovnem jeziku na visokošolski stopnji izobraževanja zadovoljimo potrebe po tujejezikovni sporazumevalni zmožnosti za izvajanje poslovnih sestankov v angleščini v mednarodnem poslovnem okolju in kakšno vlogo pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku stroke ima vključevanje učitelja v izvedbo izkustvenega izobraževalnega opravila, tj. simulacijo poslovnega sestanka na visokošolski stopnji.

Pričakujem, da ima nadzorovana oblika izvedbe, tj. z vključevanjem učitelja tujega jezika v simulacije poslovnega sestanka pozitiven vpliv na razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke, za katero domnevam, da se lahko kaže kot: (1) izboljšanje učenčeve sposobnosti sodelovanja v jezikovnih dejavnostih in (2) kot povečanje števila prvin jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti med izobraževalnim opravilom.

Z raziskavo sem želela izboljšati učinkovitost poučevanja poslovnega angleškega jezika na visokošolski stopnji izobraževanja in učinkovitost razvijanja sporazumevalne zmožnosti v poslovnem tujem jeziku za lažje vključevanje v mednarodno poslovno okolje in nadaljnje avtonomno in vseživljenjsko učenje tujih jezikov po zaključenem formalnem izobraževanju na visokošolski ustanovi.

Na metodološkem področju disertacija skuša pokazati uspešnost kombinacije različnih kvalitativnih metod ter sodobnih tehnologij pri raziskovanju učenja in poučevanja tujega jezika, in sicer analize obstoječe literature, metode poglobljenega polstrukturiranega intervjuja, metode kvalitativne analize govornega korpusa simulacij poslovnih sestankov in metode korpusne analize z uporabo korpusnih orodij.

Na raziskovalno vprašanje (RV 1), ki se glasi: *Kakšna je vloga učitelja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku?*, sem najprej odgovorila z uporabo metode analize obstoječe literature. V prvem delu sem od prvega do četrtega poglavja proučila ustrezno znanstveno in strokovno literaturo, dostopno gradivo in vire, v drugem, od petega do osmega poglavja, pa je raziskava.

V prvem poglavju sem proučila strokovno področje angleščine kot tujega jezika, v podpoglavjih pa angleščino kot jezik stroke, angleščino kot poslovni jezik, njen pomen v poslovnem okolju, vlogo učitelja poslovne angleščine in povratno informacijo. Korektivna povratna informacija v jezikovnem razredu spodbuja učenje/usvajanje tujega jezika, kadar je pravočasna, specifična in temelji na jasno

izraženih merilih (Dumont idr., 2010; Ellis, 2009; Polio, 2012), njena vloga pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti s simulacijo poslovnega sestanka pa je zaradi pomanjkanja raziskav še precejšnja neznanka.

V drugem poglavju sem proučila izkustveno učenje, v podpoglavjih pa visokošolski razred, študijo primera, metodo primera, učenje in poučevanje poslovne angleščine z metodo primera in simulacijo poslovnega sestanka kot izobraževalnega opravila. Pri izobraževalnem opravilu simulacije poslovnega sestanka gre za simulacijo resničnega poklicnega opravila iz poslovne prakse, kjer je tako kot pri poslovnem sestanku kot poklicnem opravilu poudarek na uspešnem dokončanju opravila. Po mnenju stroke je pri simulaciji poslovnega sestanka v tujem jeziku ključno predvsem vzpostaviti ravnotežje med pomenom in obliko, tekočnostjo (angl. *fluency*) in pravilnostjo (angl. *accuracy*) ter izbiranjem in zaporedjem delov opravil. V središču pozornosti je napredek pri učenju jezika, kjer je cilj predvsem razvijanje tekočnosti govora in je oseba sposobna vsebinsko natančno izraziti svoje zamisli ter vztrajati in obvladovati položaj, da se sogovornici razumejo (Evans, 2013).

V tretjem poglavju sem proučila tujejezikovno sporazumevalno zmožnost, v podpoglavjih pa vlogo učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti, klasifikacijo tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti z opisom in kategorizacijo napak. Po opisniku SEJO (2011) se tekoči govorniki pri daljšem govorjenju znajo izražati naravno in brez zatikanja. Izraziti znajo drobne pomenske odtenke in pravilno uporabljati širok razpon kvalifikatorjev. Znajo tudi poudarjati, razločevati in popravljati napake.

V četrtem poglavju sem proučila govorne korpuse, ki sem jih v podpoglavjih kategorizirala in podrobneje proučila učni korpus (angl. *learner corpus*), žanr poslovnih sestankov, zapis in označevanje korpusa simulacij poslovnih sestankov ter jezikovne, sociolingvistične in pragmatične prvine v simulacijah poslovnih sestankov. Sodobne raziskave upoštevajo, da je analiza možna le na podlagi avtentičnih situacij in besedil, ki jih je z uporabo novih tehnologij za zbiranje,



transkribiranje in označevanje treba primerno obdelati. Celostna analiza dovolj obsežne baze avtentičnih govorjenih besedil omogoča prenos znanja v širše učno okolje in tako nadomesti intuitivni pristop pri poučevanju tujega poslovnega jezika, ki sicer prevladuje pri poučevanju poslovnega angleškega jezika (Nelson, 2000; Pickett, 1986; Yang, 1986).

V drugem delu, ki predstavlja raziskavo, sem v petem poglavju opredelila namen raziskave, razčlenila raziskovalni problem, opredelila metodologijo in korpus simulacij poslovnih sestankov študentov Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani z zapisom in kategorizacijo napak. Korpus je računalniška zbirka besedil oz. delov besedil, zbranih po enotnih merilih za namene raziskave (Atkins idr., 1992), analiza korpusa pa je računalniško podprta analiza besedila, katere rezultat je podatkovna baza jezika, ki vsebuje dele besedila (konkordance) in pogostnost pojavljanja posameznih izrazov (McCarthen, 2007; McCarthy, 2001). Za potrebe raziskave sem zgradila korpus 32 simulacij poslovnih sestankov SAPS, ki obsega 56 966 besed. S primerjalno analizo korpusov neprofesionalnih in profesionalnih tvorcev besedil, tj. analizo korpusa simulacij poslovnih sestankov SAPS (korpus *simulacij angleških poslovnih sestankov*) in ugotovitvami študije (Handford, 2010) največjega specializiranega referenčnega korpusa poslovnih sestankov CANBEC (angl. *Cambridge and Nottingham Spoken Business English Corpus*), ki obsega 912 734 besed in vsebuje zapise 64 avtentičnih poslovnih sestankov v angleškem jeziku, sem omogočila vpogled v jezikovno rabo simulacije poslovnega sestanka v angleškem jeziku.

Izbor informantov je vključil študente poslovnega tujega jezika šestnajstih primerljivih skupin generacije univerzitetne smeri 3. letnika rednih študentov na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani v študijskem letu 2011/12. Pred začetkom izvajanja simulacij sem v vseh skupinah posnela začetno simulacijo poslovnega sestanka, ki je temeljil na poslovnem primeru Marbi (Dostal, 2012, str. 24–26, v: Dostal, Umek, Čerče, 2012), dokumentirala govorjena besedila in zgradila začetni korpus simulacij poslovnih sestankov. V nadaljevanju so vse skupine redno tedensko obravnavale poslovne primere in izvajale simulacije

poslovnega sestanka. Osem skupin je tvorilo eksperimentalno skupino, kjer je bil učitelj vključen v vse faze izvedbe simulacije poslovnega sestanka v razredu, osem pa jih je tvorilo kontrolno skupino, kjer je izvedba simulacije poslovnega sestanka potekala samostojno in brez vključevanja učitelja. Z vključevanjem učitelja v izvedbo simulacij poslovnih sestankov v eksperimentalnih skupinah sem želela pri študentih v zvezi z učenjem povečati stopnjo ozaveščenosti o ustreznih jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih prvinah za doseganje določenega jezikovnega cilja ter jim dati možnost za svetovanje. Učni proces, ki je temeljil na uporabi vsakič drugega, a pri vseh skupinah istih poslovnih primerov, se pri primerljivih skupinah ni razlikoval, zato je bilo vključevanje učitelja edina dodatna spremenljivka. Vseh šestnajst skupin sem ob zaključku raziskave ponovno posnela za končno simulacijo poslovnega primera Marbi, ki je bil zaradi poznejše analize isti kot pri začetni simulaciji, dokumentirala govorjena besedila in zgradila še končni korpus simulacij poslovnih sestankov.

Metoda korpusne analize je relativno novo področje raziskovanja, saj je šele v zadnjem času v rabi za analizo poklicnega diskurza (Cheng, 2004; Handford, 2011; Nelson, 2000). Tradicionalno se je omejevala na leksikalne, slovnične ter frazeološke vzorce v diskurzu, metoda žanrske analize pa na večje besedilne in interakcijske vzorce (Bhatia, 1993; Devitt, 1991; Koestner, 2010), vendar je le z vključevanjem obojega mogoče celostno opisati značilnosti poklicnega diskurza. Za poznavanje področja in snovanje avtentičnih učnih dejavnosti je za učitelja oboje zelo pomembno. Uporaba novih tehnologij za zbiranje, transkribiranje, označevanje in celostna analiza dovolj obsežne baze avtentičnih govorjenih besedil pa omogoča prenos znanja v širše učno okolje (Nelson, 2000; Pickett, 1986; Rižnar, 2009).

Na raziskovalno vprašanje (RV 2), ki se glasi: *Katere prvine jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti so navzoče v korpusu simulacij poslovnih sestankov ob vključevanju učitelja in ob njegovi odsotnosti ter kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za izobraževalna opravila v angleškem jeziku?*, sem odgovorila z metodo

kvalitativne analize korpusa in metodo korpusne analize s korpusnim orodjem AntConc<sup>1</sup>. V šestem poglavju sem tako proučila sporazumevalno zmožnost v učnem korpusu simulacij poslovnih sestankov SAPS. Kategorizirala sem napake in primerjala z napakami označene korpusne simulacij poslovnih sestankov SAPS z učiteljem in brez učitelja. Primerjava prvin jezikovne, sociolingvistične in pragmatične tujejezikovne zmožnosti v začetnem in končnem korpusu simulacij poslovnih sestankov SAPS je pokazala kvalitativne in kvantitativne razlike v začetni in končni fazi jezikovnega razvoja pri študentih in kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za izobraževalna opravila v angleškem jeziku.

V istem poglavju sem na raziskovalno vprašanje (RV 3), ki se glasi: *Kakšne so razlike v prvinah jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti med korpusom simulacij sestankov SAPS in referenčnim korpusom mednarodnih poslovnih sestankov v angleškem jeziku CANBEC ter kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poklicna opravila v angleškem jeziku?*, odgovorila z uporabo metode korpusne analize celotnega korpusa SAPS brez oznak za napake (tj. začetnega in končnega korpusa eksperimentalnih in kontrolnih skupin z odstranjenimi oznakami za napake) s korpusnim orodjem AntConc in primerjavo z ugotovitvami študije korpusa CANBEC (Handford, 2010). Primerjala sem jezikovne prvine poslovnih sestankov in simulacij poslovnega sestanka, in sicer: pozitivne ključne besede (angl. *positive key words*) in negativne ključne besede (angl. *negative key words*), različnice (angl. *types*) in pojavnice (angl. *tokens*) ter večbesedne skupe (angl. *clusters*) v obeh korpusih, in analizirala podobnosti in razlike obeh korpusov. Primerjava rezultatov analize prvin jezikovne, sociolingvistične in pragmatične tujejezikovne zmožnosti v specializiranem korpusu simulacij poslovnih sestankov SAPS in referenčnega korpusa mednarodnih poslovnih sestankov v angleškem jeziku v mednarodnem poslovnem okolju CANBEC je pokazala, kako podobna/različna sta specializirani korpus simulacij poslovnih sestankov v angleškem jeziku z Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani SAPS in korpus

---

<sup>1</sup> [http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software/antconc335/AntConc\\_readme.pdf](http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software/antconc335/AntConc_readme.pdf). Pridobljeno 6. 11. 2014.

poslovnih sestankov v angleškem jeziku iz mednarodnega poslovnega okolja CANBEC ter kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za izobraževalna opravila v angleškem jeziku. Rezultati analize specializiranega korpusa omogočajo primerjavo in ugotavljanje razlik pri primerljivih skupinah.

Za celostno obravnavo razumevanja vloge učitelja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke s simulacijami poslovnih sestankov pa so pomembna tudi pričevanja vseh udeleženi v procesu simulacij poslovnih sestankov, pričevanja študentov, tj. vodij simulacij poslovnega sestanka in udeležencev poslovnega sestanka o značilnostih simulacij poslovnih sestankov in vlogi učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke z njimi, in pričevanja učiteljev poslovne angleščine o značilnostih razvijanja tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti pri študentih in njihovi vlogi pri tem. Z dokumentiranjem in zapisovanjem pričevanj učiteljev in študentov je mogoče vsaj delno preprečiti transformacijo njihovega znanja v tiho znanje, in tako omogočiti vpogled v njegovo uporabo v razredu.

V sedmem poglavju sem proučevala vlogo učitelja. Na raziskovalno vprašanje (RV 4), ki se glasi: *Kakšna so stališča učiteljev poslovnega angleškega jezika o vlogi učitelja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti za poklicna in izkustvena izobraževalna opravila, tj. za poslovne sestanke in simulacije poslovnih sestankov v angleškem jeziku?*, sem odgovorila z uporabo metode poglobljenega polstrukturiranega intervjuja. Z analizo poglobljenih polstrukturiranih razgovorov z visokoškolskimi učitelji lektorji za angleški jezik na slovenski visokoškolski ustanovi Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani sem želela ugotoviti, kako učitelji med izvajanjem simulacij poslovnih sestankov doživljajo vlogo učitelja, vlogo študentov in vlogo učnega okolja. Ključno vprašanje, ki sem jim ga zastavila, je, kaj menijo o vlogi učitelja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti za poklicno opravilo (poslovni sestanek) z izkustvenim izobraževalnim opravilom (simulacijo poslovnega sestanka) v angleškem jeziku.

V sedmem poglavju sem tudi na raziskovalno vprašanje (RV 5), ki se glasi: *Kakšna so stališča študentov poslovnega angleškega jezika do izvajanja izkustvenega izobraževalnega opravila, tj. simulacije poslovnega sestanka v angleškem jeziku ob vključevanju učitelja in ob njegovi odsotnosti?*, odgovorila z uporabo metode polstrukturiranega intervjuja. Z analizo razgovorov s študenti sem želela ugotoviti, kako študentje med izvajanjem simulacij poslovnih sestankov doživljajo svojo vlogo, ter kako doživljajo vlogo učitelja in vlogo učnega okolja.

Kvalitativna analiza stališč študentov in stališč učiteljev je pokazala, kakšna je po njihovem mnenju vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku z izkustvenim izobraževalnim opravilom – simulacijo poslovnih sestankov v angleškem jeziku in v kolikšni meri so potrebe po tujejezikovni sporazumevalni zmožnosti v poslovnem okolju vključene v proces učenja in poučevanja poslovnega angleškega jezika na slovenski visokošolski ustanovi na primeru Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani.

V osmem poglavju sem strnila ugotovitve raziskave o vlogi učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku s simulacijami poslovnega sestanka, v devetem poglavju pa so viri in literatura, ki mu sledijo priloge.

## **I. TEORETIČNI DEL**

## 1 Angleščina kot tuji jezik

Pojmovanja o tem, kako se učimo jezika, so se skozi čas spreminjala in z njimi tudi pojmovanje vloge učitelja. Do danes je jezikovna didaktika tujega jezika oz. glotodidaktika proučila nepregledno množico teorij usvajanja, učenja in poučevanja tujega jezika. V 21. stoletju o učenju in usvajanju jezika zato vemo veliko, veliko manj pa vemo o specifični učenja in usvajanja tujega jezika v specifičnih kontekstih, kot so poslovni sestanki v angleškem jeziku.

Splošne ugotovitve glotodidaktike zagotovo prispevajo k splošnemu razumevanju poučevanja tujega jezika za poslovne sestanke v angleškem jeziku, kar sicer za podrobno in na specifičen vidik osredotočeno obravnavo nikakor ni dovolj, pa vendar pomenijo trdno osnovo za umestitev specifičnih vidikov v širši kontekst poučevanja. Poučevanje/učenje/usvajanje poslovne angleščine s simulacijami poslovnih sestankov je zato v najširšem smislu predvsem poučevanje/učenje/usvajanje tujega jezika, v ožjem pa poučevanje/učenje/usvajanje tujega jezika stroke.

Učenje jezika (angl. *language learning*) je v primerjavi z usvajanjem jezika (angl. *language acquisition*) formalno, zavestno, načrtovano in vodeno. V slovenski literaturi se oba izraza delno prekrivata, saj se oba uporabljata tako za zavedno kot tudi za nezavedno pridobivanje znanja o jeziku in tudi znanja jezika. Oba izraza se ločita v kontekstu, kjer učenje poteka v jezikovnem razredu, usvajanje pa neposredno iz okolja. Čeprav gre pri simulacijah poslovnih sestankov predvsem za rezultat formalnega učenja v jezikovnem razredu, kjer jezikovni vnos (angl. *input*) in povratno informacijo (angl. *feedback*) praviloma zagotavlja učitelj, pa je pojem učenja preozek, saj se znanje jezika hkrati razvija tudi spontano in zunaj jezikovnega razreda, zato bom za simulacije poslovnih sestankov v angleškem jeziku uporabljala izraz učenje/usvajanje tujega jezika.

Tuji jezik je jezik, ki se razlikuje od maternega jezika in/ali od jezika okolja. Učimo se ga (in ga usvajamo) z namero in zunaj naravnega okolja nekega jezika.

Učenje/usvajanje jezika v jezikovnem razredu (angl. *classroom context*) je v marsičem različno od usvajanja jezika v naravnem okolju (angl. *natural acquisition context*). Pri usvajanju jezika v naravnem okolju je učenec (angl. *learner*)<sup>2</sup> izpostavljen interakciji doma in v službi/šoli, pri učenju v razredu pa gre za poučevanje skupine učencev tujega jezika, pri čemer je »komunikativna funkcionalnost pretežno omejena na točno določene, umetno ustvarjene interakcije v šolskem okolju, povratno informacijo pa učenec dobi samo od učitelja« (Vučo, 2012, str. 14).

Sodobna stroka (Lightbown in Spada, 2011; Skela, 2011; Vučo, 2012) razume učenje/usvajanje tujega jezika kot soodvisnost delovanja posameznika in značilnosti širšega družbenega konteksta, tj. okolja, kjer se posameznik uči jezika. Okolja omogočajo različne priložnosti za interakcijo z govorniki, ki se jim posamezniki jezikovno prilagajajo. Posamezniki se ločijo po maternem jeziku, starosti, kognitivni zrelosti (angl. *cognitive maturity*), metajezikovni ozaveščenosti (angl. *metalinguistic awareness*), védenju o svetu in strahu pred uporabo jezika (angl. *language anxiety*). Tudi učne razmere se razlikujejo, učenci pa po jezikovnem predznanju, svojih pričakovanjih in motivaciji ter času, ki ga imajo na voljo. Razlike so tudi pri učiteljih, ki imajo različne vrednote in uporabljajo različne metode in tehnike poučevanja.

Učenje/usvajanje tujega jezika je kognitivno in družbeno dejanje, ki ga omogoča, osmišlja in udejanja jezikovna raba. Začne se kot zunanje družbeno dejanje in se sčasoma ponotranji, pomen posameznih izjav pa določa okolje, v katerem se pojavljajo. Ker učitelji ne moremo vedeti, kaj naši učenci znajo, samo z opazovanjem in proučevanjem ugotovimo, kaj znajo in česa ne. Opazujemo jih pri njihovem sporazumevanju in poskušamo oblikovati postopke, ki nam pomagajo bolje razumeti, kakšno je znanje, ki ga lahko razberemo iz jezikovne rabe. Odgovor na vprašanje, kako se najbolje naučimo/usvojimo oz. kako najbolje poučujemo tuji jezik, lahko dobimo samo z raziskavami, ki proučujejo odnose med učenjem/usvajanjem in poučevanjem (Lightbown in Spada, 2011).

---

<sup>2</sup> Besedo učenec (jezika) uporabljam v najbolj splošnem smislu: učeči se, kdor se uči. Za poimenovanje učenca tujega jezika v visokošolskem učnem okolju uporabljam tudi izraz študent.



Do danes se je izoblikovala nepregledna množica teorij učenja/usvajanja tujega jezika in tudi poti do cilja so se spreminjale. Nekateri teoretiki menijo, da poučevanje tujega jezika ostaja enako in da se v različnih časovnih obdobjih ni prav veliko spremenilo<sup>3</sup>, nekaterim pa se spremembe in razvoj teorije poučevanja tujega jezika na prvi pogled samo zdijo »kumulativne, progresivne in relativno linearne, a z dolgoročno in zgodovinsko perspektivo postanejo ciklične in odvisne od konteksta« (Hall, 2011, str. 79).

Do tridesetih let prejšnjega stoletja je imela daljnosežen vpliv na poučevanje modernih jezikov slovnično-prevajalna metoda, kjer je vloga učitelja temeljila na poučevanju slovnice in prevajanju klasičnih jezikov. Njen cilj je bil »natančen prevod«, kot navajata Tarone in Yule (1989, str. 133), popolnoma pa je zanemarjala učenje z zornega kota učenca, dokler se sredi tridesetih let prejšnjega stoletja s strukturalno slovnico in analizo sestavnih delov jezika ni razvilo novo pojmovanje jezika.

Tako behavioristi učenje/usvajanje tujega jezika razumejo kot proces, kjer se zgolj preko izpostavljenosti pravilnim jezikovnim oblikam, odzivov nanje in ustrezne okrepitve (angl. *reinforcement*) ali povratne informacije o uspešnosti (angl. *feedback on success*) izoblikuje navada (angl. *habit formation*). V jezikovnem razredu je bilo v tem obdobju najpomembnejše pomnjenje, saj je prevladovalo učenje stavkov in dialogov na pamet. Materni jezik se je v jezikovnem razredu malo uporabljalo, od učencev se je namreč pričakovalo, da se tujega jezika učijo s ponavljanjem in si tako oblikujejo navade, vloga učitelja pa je bila, da to omogoča (Jurkovič, 2008; Lightbown in Spada, 2011; Skela, 2011).

Nato sta se v šestdesetih letih prejšnjega stoletja razvili avdiolingvalna (angl. *audio-lingual*) in avdiovizualna (angl. *audio-visual*) metoda. Po teh metodah je učenje/usvajanje tujega jezika potekalo preko izpostavljenosti stalnim besednim zvezam ali frazam, ki so jih učenci ponavljali, dokler jih niso znali na pamet. Z

---

<sup>3</sup> »Ideas accessible to language teachers have not changed basically in the last 2500 years. Each generation, in ignorance or through vainglory pats itself on the back for reinventing the wheel.« (Kelly, 1969, str. 394; povz. po Johnson, 2008, str. 161).

bralno-pisnih dejavnosti, ki so bile tipične za slovnično-prevajalno metodo, se je pozornost preusmerila na govorno-slušne. Temeljno spoznanje tega obdobja je, da se tujega jezika učimo zato, da bi ga znali pravilno uporabljati (Lightbown in Spada, 2011, str. 38–51).

V osemdesetih letih, ko je Chomsky definiral obstoj univerzalne slovnice in prirojene naprave za usvajanje jezika (angl. *language acquisition device*), so nativisti raziskovali, kako se jezika sčasoma naučimo veliko bolje, kot bi se ga samo iz jezikovnega vnosa (angl. *input*), ki smo mu bili izpostavljeni, in ugotovijo, da samo izpostavljenost jeziku ne more biti edini in zadostni pogoj za učenje/usvajanje jezika. Leta 1982 nastane Krashnov model, ki temelji na petih postavkah, in sicer:

- Usvajanje je podzavestno, učimo pa se zavestno.
- V dani situaciji se lahko aktivira le usvojeno znanje, naučeno znanje pa takrat, ko imamo dovolj časa za premislek o tem, katero slovnično pravilo uporabiti.
- Usvajanje jezika se odvija po predvidljivem in naravnem zaporedju, pri čemer se najbolj osnovnih jezikovnih prvin ne usvoji nujno pred bolj kompleksnimi.
- Do učenja/usvajanja pride, če smo izpostavljeni razumljivi ravni jezika, ki je le malenkost nad našo trenutno ravnijo znanja.
- Pod stresom, v strahu ali če se dolgočasimo, vključimo afektivni filter, ki onemogoči usvajanje jezika (Krashen, 1982, str. 13–31).

Kritiki Krashnovega modela (Blondin, 1997, str. 43) menijo, da je model bolj uporaben za usvajanje jezika kot za organizirane oblike učenja, poleg tega pa naj bi se bolj ukvarjal s tem, kako naj učitelj uči, kot s tem, kako naj se učenec (na)uči (Oxford idr., 1989, str. 33). Tudi Skela (1998a, str. 157) navaja glavne pomanjkljivosti tega modela pri učenju v jezikovnem razredu, kjer je učencev veliko, stika s tujim jezikom zunaj jezikovnega razreda pa malo.

Kljub kritikam je Krashnov model, ki je v ospredje postavil rabo in pomen jezika, omogočil nastanek komunikacijskega poučevanja tujega jezika. Tu je ključnega

pomena za učenje/usvajanje tujega jezika izpostavljenost tujemu jeziku, kjer se učenec osredotoča na pomen jezika in ne na njegovo obliko. Na učinkovitost komunikacijskega poučevanja tujega jezika vpliva tudi to, kar si o tem poleg učiteljev mislijo učenci, tj. kako razumejo svojo vlogo in svoj napredek pri usvajanju tujega jezika.

Skela (1998, str. 147) povzame tri vodilna načela tega pristopa, s katerimi učenje lahko pospešimo, in sicer:

- načelo komunikacije, če jezikovne dejavnosti temeljijo na resnični komunikaciji,
- načelo naloge, če se jezik uporablja za opravljanje smiselnih nalog, in
- načelo smiselnosti jezika, če je jezik za učenca smiseln.

Proces učenja/usvajanja tujega jezika v naravnem okolju se precej razlikuje od učenja/usvajanja tujega jezika v jezikovnem razredu, in sicer glede tega, ali je učenje postopno ali ne, povratna informacija o napakah sprotna in redna ali ne, čas za učenje omejen ali ne, razmerje med domačimi (angl. *native speakers*) in nedomačimi govorci (angl. *non-native speakers*) v korist enim ali drugim, jezikovne in besedilne (diskurzne) vrste raznovrstne ali ne, učenec tuji jezik uporablja ali pa ne in ali je jezikovni vnos modificiran ali pa ne. V naravnem okolju je tako učenec izpostavljen najrazličnejšemu besedišču in strukturam, njegove napake pa se praviloma popravljajo le izjemoma oz. le v primeru, če ga sogovorci ne razumejo. Tuji jezik mora učenec uporabljati kljub temu, da je njegovo znanje omejeno, glavno vodilo pa je razumljivost. Učenec ima veliko stika z domačimi govorci in z raznovrstnimi jezikovnimi dogodki (Lightbown in Spada, 2011, str. 109–114). Okolje lahko dopušča, da se posameznik, ki se uči jezika, bolj ali manj aktivno vključuje v interakcijo in učencu omogoči povratno informacijo ali pa tudi ne. Edino okolje, ki lahko zagotavlja konsistentno korektivno povratno informacijo (angl. *corrective feedback*), je po mnenju Lightbownove in Spade (prav tam, str. 114–125) jezikovni razred, kjer pa so učenci izpostavljeni modificiranemu oz. prilagojenemu vnosu (angl. *modified*

*input*), s katerim se učitelj na vse mogoče načine prilagaja jezikovnemu znanju v razredu.

V tujejezikovnem razredu je pred nastankom komunikacijskega pristopa, ki je »najpomembnejša sprememba in hkrati najtemeljiteje razdelan pristop k tujejezikovnemu poučevanju v 20. stoletju« (Skela, 1998, str. 146), poučevanje/učenje/usvajanje tujega jezika v razredu potekalo tako, da je bil učitelj edini v razredu, ki je obvladal tuji jezik. Popravljal je vsako napako, saj je imela pravilnost v jeziku (angl. *accuracy*) prednost pred tekočnostjo jezika. Učenje/usvajanje je potekalo od lažjega besedišča k težjemu. Napak je bilo malo, ker je bil učenčev iznos (angl. *output*) majhen in omejen na obravnavano temo. Spraševal je samo učitelj, malo je bilo možnosti za tehtanje o pomenu (angl. *negotiation of meaning*)<sup>4</sup>, ker učenci učitelja niso spraševali po pojasnilu. Izpostavljeni so bili omejenemu številu jezikovnih dogodkov. Učitelj je zastavljal vprašanja učencem, ti so na njih odgovarjali, učitelj pa je vrednotil odgovore. Materni jezik učencev se je v razredu uporabljal redno, kadar pa je učitelj uporabil ciljni jezik, ga je modificiral, tako da je bil lažje razumljiv (Lightbown in Spada, 2011, str. 115–120).

V komunikacijskem tujejezikovnem razredu pa se učenec jezika uči tako, da ga uporablja za sporazumevanje. Bistvena je raba jezika in ne obravnavanje slovničnih kategorij. Vnos je poenostavljen in razumljiv, interakcija pa poteka v več smereh. Učenci v medsebojni komunikaciji uporabljajo napačni vnos (angl. *erroneous input*), učitelj pa popravlja napake v omejenem obsegu, ker je pomen bolj bistven od oblike. Učenci tehtajo o pomenu in imajo veliko priložnosti za več in različno produkcijo. Primorani so se izražati razumljivo, saj je razumljivost pomembnejša od pravilnosti. Modificirani vnos je zelo tipičen, saj se učitelj trudi prilagoditi jezik tako, da ga učenci razumejo, še posebej če prihajajo iz različnih jezikovnih okolij. Za interakcijo med učenci je značilno veliko napak med komunikacijsko nalogo. Korektivna povratna informacija je, a ni konsistentna, saj se učitelj osredotoča na to, da se učenci lahko izrazijo. Implicitna povratna

---

<sup>4</sup> Tehtanje o pomenu je proces, pri katerem se sogovornika sporazumevata toliko časa, dokler se ne (spo)razumeta.

informacija (angl. *implicit feedback*), npr. prošnja po pojasnilu, je predvsem signal, da nekdo od učencev nečesa ne razume. Uporabljajo se različna govornjena in pisana besedila, kjer se učenci učijo raznovrstnih jezikovnih funkcij in žanrov (igre vlog, simulacije, študije primera). S komunikacijskim pristopom se poveča izpostavljenost jeziku. Prisotna je pristna potreba po sporazumevanju in motiviranost razumeti kognitivno zahtevno vsebino (prav tam, str. 121–136).

Izpostavljenost tujemu jeziku mora biti »predvsem redna, kar je še posebej težko zagotoviti v tujejezikovnem okolju« (Skela, 2008, str. 182). Ključno pri vprašanju izpostavljenosti tujemu jeziku je predvsem, za kakšno izpostavljenost gre.

Čeprav pouk strokovnih predmetov v tujem jeziku v visokošolskem okolju po mnenju glotodidaktikov lahko združuje učenje stroke in učenje tujega jezika, je kljub temu vprašljivo, koliko se študent poleg stroke pri strokovnih predmetih v resnici (na)uči tudi tujega jezika. Vedno glasneje se opozarja (Echevarria, Vogt in Short, 2013; Johnson, 1997; Lightbown in Spada, 2011), da izpostavljenost tujemu jeziku brez jezikovnega pouka in učiteljeve korektivne povratne informacije v tujejezikovnem okolju ne zadošča, zato naj se poučevanje strokovnih predmetov v tujem jeziku dopolnjuje z jezikovnim poukom, saj se v nasprotnem primeru študentje tudi po več letih izpostavljenosti tujemu jeziku pri pouku strokovnih predmetov v tujem jeziku ne naučijo zahtevnejših slovničnih struktur, za kar obstaja več razlag, in sicer:

- Lightbown in Spada (2011, str. 156–160) menita, da razumljivi vnos preprosto ni dovolj, da bi se učenec učil tujega jezika. Ker so študentje med predavanji premalo aktivno vključeni v sporazumevanje, lahko delujejo tudi s svojim pomanjkljivim jezikovnim znanjem, poleg tega pa se od njih ne pričakujejo in zahtevajo jezikovno natančni odgovori. Ker so praviloma vsi, tako učitelji kot študentje, iz istega učnega okolja, jih učitelji kljub napakam razumejo, tako da je tehtanje o pomenu prej izjema kot pravilo.

- Drugi možni vzrok je po mnenju avtoric Echevarrie, Vogtove in Shortove pomanjkljiva izpostavljenost besedilni raznovrstnosti, tj. raznovrstnosti zvrsti, žanrov, slogov ipd. v jezikovnem razredu (2013, str. 24).
- Tretji vzrok je poenostavljenost jezika. Johnson (1997, str. 78–91) meni, da učitelji lahko študentom celo preprečujejo učenje jezika, če je učiteljev govor mešanica tujega jezika in maternega jezika, gradivo pa poenostavljeno. Študentje sicer razumejo vsebino predavanj, prikrajšani pa so za skladenjsko, besediščno, diskurzno ipd. raznovrstnost.

Pomembno je vprašanje, kateri pristop je za razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti najboljši in kakšne so njegove omejitve. Če bi želeli proučiti, kako učinkovit je posamezni pristop, bi morali primerjati skupine, ki se ločijo zgolj po uporabljenem pristopu poučevanja, kar pa je problematično, saj kjer je v veljavi en pristop, ni drugega, in obratno (Lightbown in Spada, 2011, str. 137–138). Ker jih je skoraj nemogoče primerjati, novejša deskriptivna študija (Merrill, 2013; Polio, 2012; Tono, 2004) kot boljšo možnost navajajo primerjavo razvoja jezikovnega znanja pri različnih pristopih poučevanja ali pa primerjavo razvoja vmesnega jezika (angl. *interlanguage development*).

Rezultati raziskav potrjujejo (Savignon, 1991, str. 261–277), da komunikacijsko poučevanje pozitivno vpliva predvsem na dvoje, in sicer na razvijanje sporazumevalne zmožnosti in tekočnost sporazumevanja (angl. *fluency*), hkrati pa ne vpliva negativno na slovnično zmožnost učencev in pravilnost v jeziku. Ker je pri komunikacijskem poučevanju poudarek na vsebini, se učenci bolj posvečajo pomenu kot slovnični obliki. Harley in Swain (1984, str. 291–311) sta z raziskavo o učinkovitosti komunikacijskega poučevanja tujega jezika ugotovila, da učenci s tem pristopom poleg višje stopnje tekočnosti govora lahko razvijejo tudi slušno razumevanje in samozavest.

V stroki velja soglasje o tem, da simulacije poklicnih opravil v poslovnem okolju omogočajo komunikacijski kontekst predvsem za razvijanje tekočnosti jezika (Ellis, 2010, str. 124). Rezultati raziskav (Savignon, 1991, str. 261–277)

potrjujejo, da naj bi se pravilnost in vsebinska natančnost pri komunikacijskem poučevanju brez poučevanja slovnice razvijala počasneje, še posebej v jezikovnih razredih, kjer imajo nedomači govorniki skupni materni jezik, saj se učenci kljub napakam lahko razumejo (Samuda, 2001, str. 119–140). Posledično stroka za optimalno razvijanje tekočnosti in pravilnosti priporoča poučevanje tujega jezika v komunikacijskem razredu, ki vključuje korektivno povratno informacijo o jeziku (Lyster, 1994, str. 263–87). Ta namreč učencem pomaga toliko izpopolniti jezik in rabo slovničnih kategorij, da jih postopno uporabljajo več, bolje in bolj pogosto, kar je ključnega pomena za razumevanje komunikacijskega poučevanja. Skupine, ki so deležne korektivne povratne informacije učitelja, napredujejo hitreje od kontrolnih, korektivna povratna informacija, kjer učenec sproti sam popravi svoje napake, pa je še bolj učinkovita od tiste, kjer to počne učitelj.

Zgolj komunikacijski pristop je nepopoln (Samuda, 2001, str. 119–140), kar bi za simulacije poslovnih sestankov lahko pomenilo, da se tekočnost govora in sposobnost interakcije ob pomanjkljivi obravnavi slovnice lahko razvijata hitreje od pravilnosti in natančnosti v jeziku. V primeru, ko se poučevanju slovnice ne posveča posebna pozornost, se učencem pri vključevanju v skupinske aktivnosti in aktivnosti v paru sicer izboljša tekočnost tujega jezika, počasneje pa pravilnost in pretanjenost (angl. *sophistication*) v jeziku, še posebej v tistih jezikovnih razredih, kjer se učenci kljub napakam lahko razumejo (prav tam). V kontekstu poučevanja tujega jezika na Ekonomski fakulteti v Ljubljani je slovenščina večinoma materni jezik učiteljev in študentov, tako da se v sporazumevanju v tujem jeziku lahko razumejo kljub slovničnim napakam.

Raziskave in teorije še vedno nimajo enotnega odgovora o tem, kako poučevati, da bi se jezika čim bolje naučili, in katera oblika korektivne povratne informacije je najboljša. Doseženo pa je soglasje o tem, da mora poučevanje zagotoviti, da se učenci lahko osredotočijo predvsem na pomen, ki nastane pri sporazumevanju, pri čemer naj bo tujejezikovni pouk usmerjen na vse ravni učenja jezika (Ellis, R., 2005, str. 209–221). Učenec med interakcijo razvija oboje, tako pretanjenost kot tudi pravilnost, osrednjega pomena za poučevanje/učenje tujega jezika pa je

zagotavljanje interakcije v tujem jeziku v jezikovnem razredu. (prav tam, str. 218).

Bolj verjetno je, da bomo interakcijo omogočili z nalogami (angl. *tasks*) kot zgolj z vajami (angl. *exercises*). Johnson (1995, str. 72) meni, da bolj verjetno pride do interakcije takrat, ko je naloga manj določena in dopušča več možnosti. Opredeljuje štiri ključne pogoje za interakcijo, in sicer:

- ustvarjanje konteksta za rabo jezika, da obstaja razlog za sporazumevanje,
- zagotavljanje priložnosti, da učenci uporabijo jezik, da se izrazijo,
- pomoč učencem, da lahko sodelujejo v jezikovnih in drugih dejavnostih, ki so zunaj njihovega dosega, oz. nad njihovo trenutno tujejezikovno zmožnostjo, in
- celoten spekter kontekstov, ki poskrbi za popolno delovanje v jeziku.

Interakcija je velik izziv za učitelje, saj je za zagotavljanje vseh štirih dejavnikov za interakcijo treba imeti dober pregled nad delom v razredu. Ena od možnosti je, da učitelj v pouk vključi delo v manjših skupinah. Ko učenci sodelujejo, je večja možnost, da pride do učenja/usvajanja tujega jezika (Ellis, R., 2005, str. 221).

Stroka 21. stoletja (Lightbown in Spada, 2011; SEJO, 2011; Skela, 2011; Vučo, 2012) opozarja na dve skrajnosti tujejezikovne metodologije, in sicer sviri pred njeno pregovorno dovzetnostjo za novosti, ki je (pre)pogosto (slepo) sledila modnim trendom, ki so jih učitelji najprej sprejeli odprtih rok, potem pa v celoti zavrgli in se navdušili za druge, ter drugo skrajnostjo, tj. skepso in nedovzetnostjo za nova spoznanja stroke, ki smo jo učitelji razvili prav zaradi stalnega spreminjanja in moderniziranja teoretičnih postavk učenja. Skela (2008, str. 183) opozarja na nevarnost, da bi tujejezikovno poučevanje prav zaradi enega in drugega utegnilo postati »krpanka, sešita iz naključnih kosov blaga, ali pa podobno pisani obleki šaljivca Harlekina«.

Kljub temu, da obstaja dvom o tem »do kakšne mere – če sploh – je v umetnem razrednem okolju sploh mogoče poustvariti naravne pogoje za učenje tujega



jezika«, (Skela, 1997, str. 232) pa komunikacijski pristop ostaja temeljni koncept glotodidaktike v 21. stoletju.

V različnih obdobjih so bili tudi učni cilji poučevanja tujega jezika različni. Razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti je postalo cilj šele na začetku 21. stoletja, ko je komunikacijsko poučevanje tujega jezika postavilo v ospredje rabo jezika in pomen.

Sporazumevalna zmožnost, ki jo SEJO (2011, str. 35) definira kot skupek jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti, pa je hkrati tudi »ključni koncept, ki od sredine 70. let 20. stoletja nekako povzema celotno praktično, teoretično in raziskovalno delovanje uporabnega jezikoslovja in jezikovne pedagogike – nekakšen eklektičen hologram celotne zgodovine tujejezikovnega poučevanja« (Skela, 2008, str. 182). Z razvojem koncepta razvijanja sporazumevalne zmožnosti (angl. *communicative competence*) zmožnost uporabe angleščine v sporazumevalne namene ne sestoji zgolj iz pravil za tvorbo slovnično pravih stavkov, ampak velja za celotno področje sporazumevanja; npr. kdaj govoriti in kdaj ne, kaj govoriti s kom, kje in kako (Čepon, 2012, str. 22). Razumeti in proučevati jo moramo kot celoto, saj bi s parcialnim obravnavanjem samo posameznih značilnosti razvrednotili prav to, kar ta najbolj pogosto deklarirani cilj usvajanja, učenja in poučevanja tujega jezika predstavlja.

Simulacije poslovnih sestankov se po glavnih značilnostih komunikacijskega poučevanja logično umeščajo v okolje komunikacijskega razreda. Osnovna kategorija komunikacijsko zasnovanega pouka in tudi simulacij poslovnih sestankov je upoštevanje konteksta jezikovne rabe, kjer je izhodišče za raziskavo spoznanje, da »glotodidaktičnega raziskovanja ni brez teoretične sestavine, osredotočene na razumevanje mehanizmov usvajanja in učenja jezika, katere namen je definirati postopke, tj. operativne in pragmatične sestavine, ki določajo metode in izbiro tehnik ter ustreznih tehnologij in aplikacij pri usvajanju, učenju in poučevanju« (Vučo, 2012, str. 13).

## 1.1 Angleščina kot tuji jezik stroke

Jezik stroke lahko razumemo kot samostojni ustroj jezika, ki se uporablja za namene stroke kot del splošnega jezika za sporazumevanje znotraj določene stroke ali pa kot poseben jezik s svojimi značilnostmi. Slovenska slovnica (Toporišič, 2000, str. 28–30) v strokovni jezik uvršča znanstveni, poljudnoznanstveni jezik in praktično-strokovni jezik, del katerega je tudi poslovni jezik, torej tudi poslovna angleščina.

V splošnem velja, da se učenci angleščine kot jezika stroke učijo angleščine med učenjem/usvajanjem znanja in spretnosti, ki so v marsičem zelo različne od splošnega jezika, zato je tudi vloga učitelja angleščine kot jezika stroke včasih prej podobna vlogi svetovalca med učenci, ki so večinoma strokovnjaki na svojih področjih, kar sicer bolj drži za učence med zaposlitvijo (angl. *in-service*) kot pred njo (angl. *pre-service*) (Čepon, 2005, str. 50–51). Hutchinson in Waters (2006, str. 18) pa menita, da pri angleščini kot jeziku stroke, vsaj teoretično, ne gre za posebno obliko jezika, ki bi bila popolnoma drugačna od splošne angleščine.

Widdowson (1983, str. 6) ločuje med splošno angleščino (angl. *general English*) in angleščino kot jezikom stroke in pri tem razlikuje med izobraževanjem (angl. *education*) in usposabljanjem (angl. *training*). Po njegovem mnenju gre pri angleščini kot jeziku stroke za proces usposabljanja, kjer si učitelj prizadeva usposobiti učence za obvladovanje določenih jasno opredeljenih nalog.

Dudley - Evans in St Johnova (1998, str. 4) opredelita angleščino kot jezik stroke kot jezik, ki je prepleten s splošno angleščino, a je jezik za specifične namene za specifične discipline, s specifičnimi lastnostmi za specifičen diskurz in/ali žanr. Angleščina kot jezik stroke je najbolj primerna za odrasle učence, ki so učinkoviti in samostojni uporabniki, za katere je učitelj neke vrste trener ali svetovalec. Za Dudley - Evansa in St Johnovo (prav tam, str. 11) je vloga učitelja angleščine kot

jezika stroke v tem, da nosilno vsebino (angl. *carrier content*) uporabi kot sredstvo za poučevanje jezikovne vsebine, oz. prave vsebine (angl. *real content*).

Čeprav začetke angleščine kot jezika stoke viri umeščajo že v čas antične Grčije, prave začetke poučevanja angleščine kot jezika stroke beležimo v drugi polovici 20. stoletja, ko je uveljavljanje angleščine kot skupnega svetovnega strokovnega in poslovnega jezika (angl. *lingua franca*) pospešila globalizacija z velikim pretokom kapitala in znanja. Angleščina kot jezik stroke se je pojavila kot trend, ki je vzniknil iz potrebe po drugačni vrsti angleščine, ki se od splošne angleščine razlikuje po hitrem in učinkovitem zadovoljevanju potreb ciljnih skupin, ki so se jezika učili, da bi se lahko bolje, predvsem pa donosneje sporazumevali. Angleščina je postala svetovni jezik strokovnega in poslovnega sporazumevanja (Nelson, 2000; Rižnar, 2009; Skela 2011).

Medtem ko je tradicionalno poučevanje in učenje/usvajanje tujega jezika s slovnično-prevajalno in avdiolingvalno metodo temeljilo predvsem na formalnih, večinoma slovničnih značilnostih jezika, se je angleščina kot jezik stroke ločila od splošne angleščine predvsem v tem, da je poudarila »potrebo po upoštevanju procesa poučevanja/učenja tujega jezika, priznala pomen subjektivnih jezikovnih potreb učencev jezika in ciljne naravnosti poučevanja/učenja angleščine kot jezika stroke« (Čepon, 2012, str. 19).

Med strokovnjaki ni enotnega odgovora o številu, zaporedju in obdobjih v razvoju angleščine kot jezika stroke (Hutchinson in Waters, 1987; Tudor, 1996; West, 1998), nedvomno pa je začetke razvoja sprožilo spoznanje, da se določene skupine učencev tujega jezika sporazumevajo vsak v svoji različici istega jezika – registru. Ko so ugotovili, da register oz. jezikovni izbor, ki ga v določenih okoliščinah nekdo uporabi, vnaprej določa bodisi situacija, v kateri se je znašel jezikovni uporabnik, bodisi tema, o kateri je želel spregovoriti, so se pojavila prizadevanja, da bi ugotovili značilnosti teh registrov. Register poslovnežev se od drugih razlikuje po pogostnosti specifičnega besedišča (npr. *economies of scope*, *operating profit*, *balance sheet*) in slovničnih struktur (npr. uporaba *Future*

*Perfecta* za dogovarjanje o rokih; uporaba *pogojnikov* v žanru poslovnega sestanka).

Do največjega razmaha raziskovanja jezikovnih registrov, je prišlo v poznih šestdesetih in sedemdesetih letih, tj. v obdobju analize registra (angl. *register analysis*), ko postane strukturalni opis jezika za potrebe angleščine kot jezika stroke popolnoma nezadosten. Analiza registra je bila največkrat analiza pogostnosti pojavljanja oz. uporabe določenih slovničnih in besediščnih struktur. Nastali so prvi korpusi pisnih besedil, ki so jih analizirali, njihov cilj pa je bil statistično obdelati različne registre in ugotoviti pogostnost slovničnih in besednih oblik, kar s korpusnimi orodji raziskujemo še danes. Ta pristop so kmalu opustili, a ne popolnoma, saj je njegov vpliv prisoten v novodobni uporabi računalniške tehnologije, ki omogoča analizo obsežnih zbirk besedil oz. korpusno analizo. Vloga učitelja je bila v tem obdobju predvsem v tem, da tujejezikovni razred oskrbi s ključnim besediščem in značilnimi slovničnimi strukturami. V obdobju analize registra je bilo mogoče zaslediti osamljene poskuse proučevanja manjših korpusov (11.000 besed) poslovne korespondence, kjer Nelson (2000, str. 24–27) navaja Farmerjev korpus iz leta 1967. Glavna pomanjkljivost teh analiz je bila predvsem majhnost korpusov (25 000 do 270 000 besed), vsi korpusi pa so bili pisni.

Ob koncu tega obdobja se je metodologija začela spreminjati, predvsem zaradi nezadovoljstva z analizo registra, ki je proučevala jezik največ do ravni stavka. Njeni kritiki so poudarjali, da težave učencev ne izvirajo toliko iz pomanjkljivega znanja o jezikovnem ustroju jezika, temveč iz nepoznavanja rabe jezika. Razlikovali so že med povezovalnostjo jezika v rabi, tj. koherentnostjo, in med povezovalnostjo v besedilu, tj. kohezivnostjo. V tem času so raziskave sicer že proučevale rabo jezika in uporabo strategij v različnih poslovnih situacijah, vendar je bila največja pomanjkljivost teh raziskav v tem, da so proučevale značilnosti v izolaciji in samo na ravni povedi (prav tam, str. 27–28).

Naslednje obdobje predstavljata analiza diskurza in njena glavna veja v

strokovnem jeziku, analiza žanra (angl. *discourse and genre analysis*). Analiza diskurza proučuje funkcijske sestavine besedila, žanrska analiza pa upošteva tudi kulturne in situacijske vidike. Žanr v tem obdobju postane orodje za analizo in poučevanje in združuje sporazumevalne dogodke in njihov namen, omejen pa je glede oblike in vsebine, saj ima posebne zakonitosti. Dudley - Evans (1987, str. 73) meni, da žanrska analiza združuje besedila, ki so si podobna po namenu, obliki in uporabnikih v skupine, in pokaže, kako se razlikujejo. Meni, da je žanrska analiza vse premalo uporabljeno orodje raziskovanja, vrzel pa je po njegovem mnenju mogoče zaslediti predvsem v pozornosti, ki je usmerjena v besedilo, in ne na učenca, ter v omejenosti na pisna, in ne na govorna besedila. Ker je žanr dinamična kategorija, ki jo opredeljuje tisti, ki ga uporablja, meni, da bi bilo treba upoštevati, da pri žanrski analizi ne gre za izdelke, temveč za procese. Dudley - Evans (prav tam, str. 74) povzema seznam žanrov, kjer pa ni mogoče zaslediti govornih.

Poglavitna novost v primerjavi z obdobjem analize registra je prestop od besedne in stavčne ravni k analizi besedila, ki je stopnjo nad stavkom. Gre za premik k raziskovanju ustvarjanja pomena nad ravnijo stavka, ki se osredotoča na ugotavljanje organizacijskih in jezikovnih vzorcev določenega besedila. Analiza diskurza se je posvečala načinu, kako stavki tvorijo večje enote na ravni besedila in delov besedila, analiza žanra pa iskanju vzorcev v različnih besedilnih vrstah in njihovi vlogi v različnih skupinah uporabnikov. Žanr (npr. žanr poslovnega sestanka) povezuje relevantna skupnost (npr. poslovni svet), ki jo združuje in povezuje jezik, besedišče in notranji mehanizmi sporazumevanja. Vsak od nas je del več skupnosti, znotraj katerih njeni člani prepoznavajo žanre, kjer ni tako pomembno, ali si domači govorec ali ne, temveč ali imaš izkušnjo s tem žanrom, ali ne (prav tam, str. 64).

Pri analizi žanra ni bilo več dovolj ugotoviti, katere so posebnosti jezika določene stroke, temveč v katerih okoliščinah učenci potrebujejo jezik (angl. *target situation*). Glavna domneva je bila, da se retorični besedilni vzorci posameznih področij pomembno razlikujejo. Dudley - Evans in St Johnova (1998, str. 31)

ugotavljata, da bi bilo namesto podrobnega jezikoslovnega raziskovanja različic angleščine bolje, če bi ugotovili razlikovalne jezikoslovne značilnosti ključnih žanrov sporazumevanja. Proučevanje okoliščin, v katerih učenec potrebuje jezik, po njunem mnenju pomaga določiti jezik, ki je v takšnih okoliščinah v rabi (npr. jezikovne značilnosti posameznih situacij znotraj določenega delovnega področja /mesta). Vloga učitelja v tem obdobju je bila predvsem poučevanje besedilnih vzorcev za različne okoliščine. Pristop je bil še vedno zgolj deskriptiven, saj je ugotavljal vzorce, ni pa pojasnil, kako vzorci ustvarjajo pomen (Nelson, 2000, str. 263). Največja pomanjkljivost tega pristopa je v tem, da proučevanje in učenje/usvajanje stavčnih vzorcev še ne pomeni, da jih znajo učenci tudi samostojno uporabljati v sporazumevalne namene (Hutchinson in Waters, 1987, str. 38)<sup>5</sup>.

Naslednje obdobje je obdobje analize potreb (angl. *needs analysis*), ki temelji na proučevanju potreb učencev v akademskem, strokovnem in poklicnem okolju. V osemdesetih letih dvajsetega stoletja so raziskovalci dokončno spoznali, da analiza jezika na ravni besede, stavka, diskurza in žanra ne zadošča, ker brez upoštevanja potreb učencev ni mogoče snovati ustreznih učnih gradiv za angleščino kot jezik stroke (West, 1998, str. 11). V tem obdobju se namreč zgodi premik od površinske analize jezika k miselnim procesom, ki so vgrajeni v jezikovno rabo in ki naj bi bili po mnenju Hutchinsona in Watersa (2006, str. 18) skupni vsem jezikom. Učenje tujega jezika zahteva posvečanje splošnim in posebnim miselnim procesom jezikovne rabe, ki posamezniku omogočajo razumevanje zunanjih oblik besedila. Tako lahko ugane pomen besede iz sobesedila, določi vrsto besedila glede oblike besedila ipd.

Analiza potreb vsebuje podvrste analize potreb (Dudley - Evans in St John, 1998, str. 123–125), in sicer analizo ciljne situacije (angl. *target situation analysis /TSA*), analizo subjektivnih potreb (angl. *subjective/felt needs*), analizo trenutne situacije (angl. *present situation analysis /PSA*), analizo pomanjkljivosti/vrzeli (angl. *deficiency analysis*), analizo učnih potreb (angl. *learning-situation analysis*

---

<sup>5</sup> »We must not confuse how people use a language with how people learn it« (Hutchinson in Waters, 1987, str. 38).

/LSA), in analizo pričakovanj glede poučevanja angleščine kot jezika stroke (angl. *analysis of the learners' expectations from the course*). Medtem ko za sodobno poučevanje/učenje splošne angleščine obvelja, da jezikovnih potreb učencev ni mogoče natančneje določiti in zato ostajajo splošne in neopredeljene, pa pri angleščini kot jeziku stroke cilj in namen poučevanja/učenja vedno izhajajo iz jezikovnih potreb in zahtev ciljne skupine učencev in ciljne situacije (Čepon, 2012, str. 25).

V osemdesetih in devetdesetih letih se začne pozornost z jezika končno preusmerjati na učenca, ki se ga vedno manj razume kot nekoga, ki le sprejema posredovano znanje, in vedno bolj kot nekoga, ki lahko in tudi mora prevzeti odgovornost za svoje lastno učenje<sup>6</sup>. V obdobju osredinjenosti na učence (angl. *learner centredness*)<sup>7</sup> se je vloga učitelja popolnoma spremenila, saj je pristop osredinjenosti na učence predpostavljal, da je proces odločanja glede poučevanja/učenja tujega jezika predmet skupnega dogovarjanja med učitelji in učenci, pri čemer se učence vedno bolj upošteva kot posameznike, ki se med seboj razlikujejo (prav tam, str. 18). Osredinjenost na učence in upoštevanje njihovih subjektivnih potreb se je začela odražati tudi v oblikovanju vsebine, kjer ta pristop prinaša »povsem nove značilnosti: učenčeva čustva, samozavest, samopodobo, osebnost, motivacijo, mnenja, stališča, pristop do učenja« (Skela, 2000, str. 202).

Sledilo je obdobje osredinjenosti na proces učenja jezika (angl. *learning-centred approach*), ki kot cilj poučevanja/učenja tujega jezika poudarja učenje, kjer učni proces upošteva vse udeležence, tako učitelje kot tudi učence. Poleg vsebine učenja je pomembno tudi, na kakšen način se je naučimo (Hutchinson in Waters, 1987, str. 14). Za poučevanje jezika je bolj kot ciljne okoliščine pomemben razvoj vseh štirih spretnosti, vloga učitelja pa je, da poskrbi za njihovo uravnoteženo

---

<sup>6</sup> »[It] is asumed by the erraneous belief that what you teach is what they learn, and when you teach it is when they learn it« (Long, 2005, str. 3).

<sup>7</sup> »Pri poučevanju angleščine kot jezika stroke ne gre za poučevanje specializiranih raznovrstnosti v angleškem jeziku. Jezik stroke še ne pomeni, da gre za posebno obliko jezika, ki bi bila povsem drugačna od drugih. Obstaja sicer nekaj funkcij, ki jih je mogoče opredeliti kot *tipične* v določenem kontekstu uporabe in je za učenca bolj verjetno, da se sreča z njimi, te razlike pa ne bi smele zamegliti mnogo številčnejših skupnih lastnosti« (Hutchinson in Waters, 2006, str. 18).

obravnavo in vsestranski razvoj. Medtem ko so bili dotedanji posamezni pristopi pristranski, saj so temeljili na opisovanju jezika in ne na učenju rabe jezika, kjer učenec in učitelj v dinamičnem učnem procesu stalno tehtata vsebino in strukturo učnega procesa, sodobno poučevanje angleščine kot jezika stroke temelji na učenju/usvajanju jezika v rabi, kjer raba določa jezik glede okoliščin in predmeta obravnave oz. njene vsebine, s čimer je določena tudi vloga učitelja (glej Jurkovič, 2013, str. 212).

## **1.2 Angleščina kot poslovni tuji jezik**

Kot mednarodni poslovni jezik poslovna angleščina danes vzbuja veliko pozornosti in zanimanja. Ker poslovna angleščina ni natančno definirana kategorija, se izraz uporablja za množico kategorij, nekaterih zelo specifičnih, drugih zelo splošnih.

Poslovno angleščino je težko opredeliti, saj gre za kompleksno področje. Če angleščino kot jezik stroke opredeljuje njen namen in namembnost, je za poslovno angleščino najbolj značilna njena transakcijska naravnost, tj. učenje jezika za uspešnejše in finančno donosnejše poslovanje (Ellis in Johnson, 2010, str. 7). V slovenskem visokošolskem prostoru je angleščina kot jezik stroke praviloma osredotočena na študente, ki so se pred vstopom v terciarno izobraževanje angleščine učili osem let (Jurkovič, 2007, str. 23). Večina avtorjev ob tem navaja (Čepon, 2012; Dudley - Evans in St John, 1998; Ellis in Johnson, 2010), da je poslovna angleščina nastala za posebne ciljne skupine učencev z že usvojeno dokaj visoko stopnjo splošne angleščine, to je učinkovite in samostojne uporabnike, ki potrebujejo angleščino za strokovne potrebe in potrebe poklicnega področja.

Rižnar (2009, str. 183) kategorizira tri dejavnike, ki so vplivali na razvoj poslovne angleščine, in sicer:



- hitro povečanje poslovnih aktivnosti zaradi potrebe po skupnem jeziku mednarodnega sporazumevanja, tako da poslovna angleščina tudi zaradi velike ekonomske moči ZDA postane iskan proizvod, poučevanje poslovne angleščine pa donosna storitev,
- revolucija v jezikoslovju, kjer je abstraktno teoretiziranje o jeziku vsaj deloma nadomeščeno s praktičnimi vidiki jezikovne rabe v raznovrstnih situacijah v resničnem življenju, in
- razvoj psihologije, sociologije in didaktike, ki postavijo v ospredje učenca s specifičnim interesom, motivacijo in potrebami, kar vpliva na učinkovitost učenja in poučevanja.

Basturkmenova (2010, str. 4) navaja, da so bili cilji poučevanja tujega jezika stroke v preteklosti različni. Najprej je bil cilj razviti vse jezikovne spretnosti, ki so potrebne za neko študijsko, strokovno ali poklicno okolje, zatem je bil cilj mešanica znanja tujega jezika in znanja strokovne discipline, sledili so sezname sporazumevalnih funkcij, značilnih za posamezne strokovne skupine (npr. poizvedovanje, pritrjevanje, zanikanje, zavračanje, utemeljevanje ipd.) in nato sporazumevalne zmožnosti za študijske namene. Vedno pa je šlo za cilje, ki so temeljili na elementih posameznih ciljnih situacij. Ker gre pri poslovni angleščini za specifične ciljne situacije, so takšni tudi njeni cilji, torej specifični, ne splošni.

### **1.2.1 Poslovna angleščina v kontekstu angleščine kot jezika stroke**

Tradicionalne delitve tujih jezikov stroke (Dudley - Evans in St John, 1998, str. 72–79; Hutchinson in Waters, 2006, str. 5–16) običajno ločijo dve veliki skupini: jezike za akademske oz. študijske namene (angl. *languages for academic purposes*) in jezike za poklicne namene (angl. *languages for occupational purposes*). Ti dve skupini se potem delita v podskupine, pri čemer literatura običajno omenja jezike strok, ki so najbolj razširjeni oz. zgodovinsko najbolj izpostavljeni: tehniški jezik, jezik medicine, jezik prava, jezik ekonomskih in poslovnih ved, bančništva, računovodstva, financ in računalništva.

Ellis in Johnsonova (2010, str. 15–19) ločita med tremi osnovnimi kategorijami učencev poslovne angleščine, in sicer: učenci poslovnih šol, ki še niso zaposleni (angl. *pre-experience learners*), učenci z malo izkušenj (angl. *low-experienced learners*) in učenci, ki so zaposleni (angl. *job-experienced learners*).

Tuje jezike stroke lahko opredelimo glede na to, komu so namenjeni. Tako Strevens (1977, str. 2) ločuje med angleščino kot jezikom stroke za poklicne (angl. *occupational*) in izobraževalne (angl. *educational*) namene, kjer pri kategoriji jezikov za poklicne namene loči med učenci pred zaposlitvijo (angl. *pre-experience*), med njo (angl. *simultaneous*) in potem, ko so že zaposleni (angl. *post-experience*), pri kategoriji jezikov za izobraževalne namene pa loči med jeziki za učence pred študijem (angl. *pre-study*), med (angl. *in-study*) in po njem (*post-study*). Brieger in Sweeney (1997, str. 3) pa ločujeta predvsem med angleščino kot jezikom stroke za učence pred zaposlitvijo (angl. *pre-service*) in med njo (angl. *in-service*).

Jordan (1989, str. 150) je razdelil angleščino kot jezik stroke na tri dele, in sicer na angleščino za akademske oz. študijske namene (angl. *EAP, English for Academic Purposes*), angleščino za znanost in tehnologijo (angl. *EST, English for Science and Technology*) in poklicno angleščino (angl. *EOP, English for Occupational Purposes*). Študijsko angleščino deli še na splošno študijsko (angl. *EGAP, English for General Academic Purposes*) in specifično študijsko angleščino (angl. *ESAP; English for Specific Academic Purposes*), poklicno angleščino pa na splošno poslovno angleščino (angl. *English for General Business Purposes*) in specifično poslovno angleščino (angl. *English for Specific Business Purposes*). Splošna poslovna angleščina je bolj primerna za neizkušene učence, ki še niso zaposleni, specifična poslovna angleščina pa za izkušene, oz. za zaposlene.

Pickett (1986, str. 16) v splošnem najprej loči poslovno angleščino kot jezik za poznavanje (angl. *language for knowing*) in poslovno angleščino kot jezik za delovanje (angl. *language for performing*). Čeponova (2012, str. 27–28) sledi novjšim klasifikacijam, ki poslovno angleščino uvrščajo med angleščino kot

jezik stroke, ki se deli na splošno (angl. *English for General Business Purposes*) oz. mehko različico poslovne angleščine predvsem za učence poslovnih šol, ki še niso zaposleni, specifično poslovno angleščino za zaposlene (angl. *English for Specific Business Purposes*) oz. trdo različico poslovne angleščine in poslovno angleščino za študijske namene v visokošolskem okolju.

Dudley - Evans in St Johnova (1996, str. 1) jo uporabljata kot krovni termin, ki za poslovno sporazumevanje vključuje angleščino za splošne in angleščino za posebne namene besedišča in slovnice, za Johnsonovo (1993, str. 201) pa je poslovna angleščina širša kategorija od preostalih kategorij angleščine kot jezika stroke, ki služi več namenom. Učitelji poslovne angleščine se odločajo med t. i. mehko različico (angl. *soft core*) oz. poslovno angleščino za splošne poslovne namene, ki je študentom in humanistično izobraženim učiteljem tujega jezika prijaznejša od trde različice (angl. *hard core*), oz. poslovno angleščino za posebne poslovne namene, npr. za borzne posrednike, bančnike, revizorje ipd. (St John, 1996, str. 1). Po mnenju Čepovne (2012, str. 29) mehka različica vključuje poslovne spretnosti (angl. *business skills*), npr. poslovne sestanke, predstavitve, telefoniranje, poslovno korespondenco ipd., trda različica pa ne.

Glede ločevanja na obe različici ni nikjer razloženo, po katerem merilu se prva loči od druge, oz. nikjer niso opredeljeni vzroki za vključitev poslovnih sestankov, med t. i. mehko različico poslovne angleščine. Če poslovne sestanke razumemo kot besedilno vrsto oz. žanr, so te poslovne spretnosti potrebne tako za mehko kot tudi za trdo različico poslovne angleščine. Obe različici bi bilo tako mogoče ločevati predvsem po globini in širini strokovnega specializiranega znanja, ki ga učitelj/učenec potrebuje za izvedbo ene ali druge. Tako bi v mehko različico poslovne angleščine lahko uvrstili poslovne sestanke za splošne namene, v trdo pa poslovne sestanke za posebne namene, npr. poslovne sestanke za revizorje.

## 1.2.2 Značilnosti poslovne angleščine

Z razmahom raziskovanja poslovne angleščine v devetdesetih letih je v okviru angleščine kot jezika stroke postala pomembnejša od angleščine za znanost in tehnologijo. Glavna značilnost poučevanja/učenja poslovne angleščine je njena namembnost in široka uporabnost. Poslovna angleščina je jezik, ki je v marsičem podoben splošni angleščini, a vsebuje tudi izrazje, ki ga nestrokovnjak ne pozna. Razlike so opaznejše pri besedišču in manj opazne v slovnici, prav tako pa so razlike opaznejše v pisnem jeziku kot v govorjenem (Nelson, 2000, str. 25).

V praksi poučevanja poslovne angleščine v slovenskem visokem šolstvu gre po Rižnarjevem mnenju (2009, str. 19) predvsem za specifičen jezik posameznih disciplin, kjer so »študentje strokovnjaki, učitelji pa, velikokrat, učenci, ki o stroki niso dovolj poučeni« (prav tam). Razlogov za to je več, zagotovo pa je glavni ta, da visokošolski učitelji poslovne angleščine praviloma nimamo strokovnega znanja iz mednarodnega poslovanja (Čepon, 2005, str. 50–51; Dudley - Evans in St John, 1998, str. 150; Hutchinson in Waters, 1987, str. 163).

Opredeletev stroke o tem, kakšen jezik je poslovna angleščina, je do revolucije, ki jo je povzročila uporaba računalniških korpusnih orodij, namesto na dokazljivih in preverljivih empiričnih raziskavah, temeljila izključno na intuiciji in izkušnjah učiteljev poslovne angleščine. Zaradi pomanjkanja temeljnih znanstvenih raziskav ni bilo popolnoma jasno, za kakšen jezik pravzaprav gre. Razlog za to gre pripisati predvsem dejstvu, da poslovna angleščina v glavnem poteka zunaj univerzitetnega okolja, poučevanje/učenje poslovne angleščine pa se dogaja predvsem v jezikovnih šolah, ki skrbno varujejo svoje poslovne skrivnosti in se praviloma ne odločajo za empirične raziskave in tako spoznanja stroke ostajajo nedostopna širši javnosti (Ellis in Johnson, 2010, str. 3–10; Rižnar, 2009, str. 20).

St Johnova (1996, str. 5) navaja za glavno slabost pomanjkanje skupnih izhodišč za poslovno angleščino in opozarja na nejasnosti, saj ni nikakršnih dokazov niti o tem, kaj poslovna angleščina sploh je, s čimer se strinjata tudi Ellis (2005, str.

335) in Johnson (2008, str. 232). Brieger in Sweeney (1997, str. 12) opredelita dve področji poslovne angleščine, in sicer področje poučevanja jezikovnega znanja (angl. *language knowledge*), kamor uvrščata slovnico, besedišče in izgovarjavo ter področje poučevanja sporazumevalnih spretnosti (angl. *communication skills*), kamor uvrščata predstavitve, poslovne sestanke, telefoniranje in pisanje poročil.

Nekateri avtorji (Hagen, 2011; Nelson, 2000) opredelijo poslovno angleščino po področjih delovanja in glede na situacijo, v kateri se jezik lahko uporablja, in sicer: na notranje sporazumevanje podjetja s podjetji (angl. *communication among businesses*) oz. sporazumevanje znotraj podjetja samega (angl. *intra-company communication*) in na zunanje sporazumevanje podjetja z javnostmi (angl. *communication with public*), kjer se uporablja splošni poslovni jezikovni okvir za vsa področja (Hagen, 2011, str. 10).

Nelson (2000, str. 43) loči tudi med interaktivno poslovno angleščino, kamor uvrščajo govorno (npr. sestanki) in pisno poslovno angleščino (npr. pisma), ter ne-interaktivno, in sicer pisno poslovno angleščino (npr. pisanje poročil), pri čemer pa ne opredeli, kako se splošna angleščina sploh loči od poslovne.

Pickett (1986, str. 18) opredeli tri kategorije poslovne angleščine, in sicer glede besedišča (npr. osnovno ali zapleteno), glede jezikovne izbire, ki jo določa področje, situacije, družbene vloge, prenosnik (pisni ali ustni) in glede sogovornika (sporazumevanje z javnostmi, s podjetji itn.).

Pilbeam (1992, str. 3) navaja, da gre pri poslovni angleščini predvsem za specifičnosti, kjer je poudarek na spretnostih. Ellis in Johnsonova za najpomembnejše značilnosti poslovne angleščine, ki jo predvsem razumeta interaktivno, tj. kot »izmenjave v kontekstu poslovnih sestankov, telefoniranja, razgovorov« (2010, str. 7), opredelita troje, in sicer:

- namen (angl. *sense of purpose*), kjer se uspešna raba jezika odraža v uspešnem izidu poslovne transakcije oz. dogodka<sup>8</sup>. Poslovni svet uporablja tuji jezik predvsem za doseganje svojih (predvsem transakcijskih) ciljev, kjer gre za doseganje cilja in prepričevanje drugih, naj se strinjajo z nami (2010, str. 7–8).
- družbene vidike poslovanja (angl. *social aspects*), ki določajo mednarodno sprejemljive oblike sporazumevanja, kjer se poslovneži kljub različnim kulturam in maternim jezikom sporazumevajo brez večjih zadreg.
- jasno sporazumevanje, kjer se informacija razvije v najkrajšem možnem času in ob najmanjšem možnem tveganju nesporazuma. Prednost ima jasen in logičen tok misli z uporabo struktur in izrazov (op. a., npr. *as a result, in order to, for this reason*) ali okrajšav (op. a., npr. *FYA, ASAP*).

Pri rabi poslovne angleščine v mednarodnem poslovnem okolju je treba neko informacijo predvsem znati organizirati in strukturirati kulturi in situaciji primerno, se sporazumeti brez dvoumnosti ali pretiravanja, pojasniti in vprašati po pojasnilu. Zato se poslovno angleščino nujno poučuje v kontekstu tistih poklicnih opravil, pri katerih se učenec sporazumeva (prav tam, 2010, str. 35–37), npr. na poslovnem sestanku.

Ellis in Johnsonova (prav tam, str. 18) opredelita učence poslovne angleščine kot ciljno usmerjene k doseganju boljše učinkovitosti v jeziku v čim krajšem času. Menita, da je njihovo pronicljivost in kritičnost do vseh ključnih elementov poslovnega okolja v enaki meri mogoče čutiti tudi v tujejezikovnih razredih, kjer želijo usvojiti predvsem tekočnost in pravilnost do tiste stopnje, ki omogoča hitro in primerno odzivanje na izrečeno.

Rezultati raziskav kažejo, da so stališča o tem, kako se učimo poslovne angleščine, prav specifična za študente ekonomsko-poslovnih fakultet (Bernat in Gvozdenko, 2005, str. 2; Ellis, 2008b, str. 11). Trinderjeva (2013, str. 62) ugotovi,

---

<sup>8</sup> »[...] its successful use is seen in terms of a successful outcome to the business transaction or event« (Ellis in Johnson, 2010, str. 7).

da ti študentje izražajo naklonjenost do učenja poslovne angleščine in znanje poslovne angleščine opisujejo predvsem kot sredstvo za doseganje ciljev v svoji poslovni karieri in sredstvo za izboljšanje znanja in samopodobe. Po mnenju Ellisa in Johnsonove (2010, str. 110) je pri tem ključna njena bistvena značilnost, in sicer, da se uspešna raba jezika odraža v uspešnem izidu poslovne transakcije oz. dogodka, in je zato v razredu treba več časa nameniti iznosu učenca (angl. *output*) in manj vnosu učitelja (angl. *input*), saj je splošni cilj poslovne angleščine izboljšati delovno uspešnost, česar pa se ne da doseči, »če učitelj premalo časa posveti iznosu, preveč pa vnosu« (prav tam).

Čeprav je opredeljeni cilj sodobnega poučevanja/učenja tujega jezika razvijanje celostne sporazumevalne zmožnosti (SEJO, 2011), pa tradicionalno angleščina kot jezik stroke in poslovna angleščina nikoli niti ne poskušata poučevati/učiti tujega jezika kot celote in skoraj nikoli vseh jezikovnih zmožnosti enakovredno, kar bi bilo v kontekstu razvijanja sporazumevalne zmožnosti s simulacijami poslovnih sestankov mogoče opredeliti kot ključno za uspešni izid poslovne transakcije, tj. uspešno izvedbo simulacije poslovnega sestanka.

### **1.3 Pomen angleščine v poslovnem okolju**

Čeprav je nemogoče oceniti, koliko angleško govorečih govorcev, domačih in drugih, je na svetu, se ocenjuje, da angleško govori četrtna populacije na svetu. Število bo v naslednjem desetletju doseglo že blizu dve milijardi. Od vseh jezikov se tudi največ ljudi po svetu uči angleščine kot tujega jezika (Crystal, 2012, str. 69).

Ob vedno večji mednarodni pomembnosti poslovnega sporazumevanja je visoka raven znanja tujih jezikov prvi pogoj za uspešno poslovanje v mednarodnem okolju. Tudi ugotovitve raziskav o uporabnosti angleškega jezika na različnih področjih mednarodnega poslovanja (Bolchover, 2012; Crystal, 2012; Hagen, 2011) potrjujejo, da je znanje tujih jezikov v mednarodnem poslovanju, posebej še angleščine, nepogrešljivo. Znanje angleščine v poslu celo vedno bolj postaja

orodje, tako kot npr. računalniška pismenost.

V zadnjem stoletju je angleški jezik s povečanjem politične, kulturne, znanstvene, tehnološke in vojaške moči angloameriškega sveta, globalizacijo v trgovini in gospodarstvu in povečanjem stikov različnih kultur brez dvoma postal jezik mednarodnega poslovnega sporazumevanja. Kljub številčnosti špansko in kitajsko govorečih angleščina ostaja globoko zasidrana kot svetovni skupni jezik sporazumevanja oz. *lingua franca*.

Eden od razlogov, da je bila angleščina tako zlahka sprejeta kot skupni jezik, je po Crystalovem mnenju (2012, str. 13) ta, da uživa visok ugled v poslovnem svetu, ker se jo povezuje s številnimi pozitivnimi vrednotami, kot so objektivnost, strokovnost, profesionalnost in sodobnost. Kljub svoji imperialistični zgodovini angleški jezik šteje za »nevtralnega, prilagodljivega, neposrednega in stvarnega« (prav tam, str. 13).

V mednarodnem poslovanju je angleščina prevladujoči jezik. Uporablja se v znanosti, bančništvu, ekonomiji, trgovini, informacijski tehnologiji in na medmrežju, kjer je »večina spletnih strani v angleškem jeziku (54 % – 85 %)« (Planken, 2002, str. 3). Ker podjetja širijo svojo trgovsko in poslovno dejavnost po vsem svetu, postaja delovna sila jezikovno, kulturno in narodnostno raznovrstna. Mnoge multinacionalke, vse pogosteje pa tudi mala in srednja podjetja, kot jezik sporazumevanja znotraj podjetja največkrat uporabljajo angleščino. Vse več je tudi združitev in prevzemov podjetij, kjer je delovni jezik v celotni skupini praviloma angleščina (Hagen, 2011, str. 6), s čimer je enotni korporacijski delovni jezik postal nuja. Tako je Rogerson - Revellova (2008, str. 340) odločitev, da nemški Siemens AG izbere angleščino za korporacijski jezik, opredelila za funkcionalni realizem, češ da so »[...] nemška podjetja zelo pragmatična. Ceniti znajo vrednost enega jezika v poslu, tudi če to ni njihov lastni jezik« (prav tam).

V svetovnem merilu večina vodstvenih delavcev meni, da je za mednarodno



poslovanje najpomembnejša angleščina (Bolchover, 2012, str. 6). Izračunali so, da dve državi, ki imata skupni jezik, poslujeta 42 % več od preostalih primerljivih držav. Države, ki jih veže skupna kolonialna preteklost, poslujejo 188 % več od preostalih, skupna valuta pa poveča poslovanje za 114 %. Velika Britanija in njene nekdanje kolonije zaradi skupne kulturne dediščine poslujejo za 13 % več (prav tam, str. 9).

Tudi večina evropskih malih in srednjih podjetij (MSP) v raziskavi PIMLICO (2011), v katero so vključena tudi slovenska podjetja, navaja angleščino kot glavni jezik za poslovno sporazumevanje na tujih trgih. Zgolj angleščina v poslu sicer ne zadošča, je pa osnova za sporazumevanje. Prevladuje v govornem sporazumevanju, največ pa se uporablja za specifična poklicna opravila, predvsem za poslovne sestanke in predstavitve (Hagen, 2011, str. 7). Razlogi za izbiro angleščine so predvsem njena razširjenost v globalnem poslovnem okolju, njena uporabnost kot splošno orodje in njena zmožnost združevati domače in/ali nedomače govorce, strokovnjake in nestrokovnjake.

Kadar gre pri nedomačih govorcih za sporazumevanje med strokovnjaki in nestrokovnjaki, se poleg angleščine uporabljajo tudi drugi jeziki, kadar pa gre za sporazumevanje med samimi strokovnjaki, npr. med poslovnimi sestanki, je jezik sporazumevanja praviloma angleščina (Hagen, 2011, str. 7; PIMLICO, 2011, str. 58), kar je v skladu s temeljnimi značilnostmi poslovne angleščine. Poslovna angleščina je zaradi svoje temeljne značilnosti, tj. učinkovitosti pri opravljanju jezikovnih »transakcij«, pri sporazumevanju najbolj logična in učinkovita izbira, ker izbira angleškega jezika posledično pomeni manj možnosti za nesporazum in hkrati več možnosti za uspeh.

Tudi v slovenskih izvoznih podjetjih, ki so bila vključena v vseevropsko raziskavo (PIMLICO, 2011, str. 93–94), se poslovni sestanki in poslovne predstavitve med nedomačimi govorniki praviloma izvajajo v angleškem jeziku, drugi jeziki pa se v večji meri uporabljajo za družabno komunikacijo, telefoniranje in ustaljeno korespondenco, predvsem kadar gre za sporazumevanje med strokovnjaki in laiki.

Angleščina ima torej v mednarodnem poslovnem okolju zaradi svoje razširjenosti predvsem povezovalno vlogo. Pogosto se uporablja tudi kot nevtralni jezik sporazumevanja, kjer ga nihče ne uporablja kot svoj materni jezik in je brez povezave z njenim izvorom in kulturnimi koreninami. Mnogi nedomači govorci jo pogosto uporabljajo v poenostavljeni obliki, t. i. mednarodni (angl. *off-shore*) angleščini, ki jo vsi nedomači govorci, ki so udeleženi v mednarodnem poslovanju, najboljše obvladajo (Hagen, 2011, str. 6).

Z vidika sporazumevalne zmožnosti je torej za angleščino kot mednarodni jezik značilno, da se je v mednarodnem poslovnem okolju ne uporablja za splošne namene, temveč za strokovne. Glavni cilj je namreč izmenjava sporočil ob najmanjšem možnem tveganju, da bi pomen sporočila lahko napačno razumeli<sup>9</sup>, kjer so precejšne razlike med angloameriško in mednarodno sporazumevalno zmožnostjo, saj so poleg poenostavljene jezikovne zmožnosti precejšnja odstopanja tudi pri njeni sociolingvistični in pragmatični zmožnosti, kjer skuša biti predvsem kulturno in družbeno nevtralna (Yano, 2003, str. 82). Element strokovnosti igra torej ključno in povezovalno vlogo, saj je strokovnjakom po svetu skupen predvsem jezik stroke, in ne splošni angleški jezik, tega pa laiki, tudi če so domači govorci, ne obvladajo. Tako je poleg ločevanja med domačimi in nedomačimi govorci pomembno (ali pa še pomembnejše) tudi razločevanje med angleščino stroke in splošno angleščino.

Podjetje, ki posluje v mednarodnem poslovnem okolju, mora v neznanih okoliščinah opravljati znane naloge. Če želi poslovati tako učinkovito kot v domačem okolju, se mora zavedati jezikovnih, kulturnih, in drugih okoliščin v mednarodnem poslovnem okolju. Jezikovna in kulturna ozaveščenost namreč ni omejena le na medsebojne odnose, temveč je neločljivo povezana tudi s slogom in obliko poslovnih procesov, npr. z načinom organizacije in vodenja poslovnih sestankov. »Bistvena značilnost najuspešnejših podjetij je, da kulturnih razlik ne obravnavajo kot problematične, temveč kot nekaj, kar bogati in spodbuja« (Hagen, 2011, str. 17). Pravila ustreznega vedenja na sestankih se med državami

---

<sup>9</sup> »[...] simple, plain and regular in their linguistic forms and structures, and socio-culturally neutral in their interactional strategies« (Yano 2003:82).

namreč zelo razlikujejo, prav tako so razlike glede točnosti, navzočnosti na sestankih in točk dnevnega reda. V nekaterih državah se na sestankih razpravlja o določenem vprašanju, da bi se lažje odločili, v drugih pa gre le za potrditev odločitev, ki so bile že sprejete (prav tam, str. 15–17). Razumevanje vodenja in namena sestankov, pogajanj in postopkov odločanja v različnih državah je celo bistveno za učinkovito mednarodno poslovanje.

Bolchover (2012, str. 19) navaja, da je angloameriška kultura lahko tudi ovira pri poslovanju v angleščini, saj se domači govorniki angleškega jezika ne zavedajo razlik v poslovanju z različnimi kulturami, poslovnežu s Tajske ali pa iz Slovenije pa je povsem jasno, da ni tako<sup>10</sup>. Za učinkovito poslovanje zato kot ključne dejavnike navaja ozaveščenost posameznika o lastni kulturi, prepoznavanje razlik med dvema kulturama in zmožnost učinkovitega delovanja v drugi kulturi, kar omogoči prožno in rahločutno sporazumevanje z ljudmi iz drugih kultur, kjer pa najvišji standard ni angloameriška kultura, temveč mednarodna poslovna kultura.

Znanje tujih jezikov in odlično znanje poslovne angleščine je ključno tudi pri iskanju zaposlitve. V visoko konkurenčnem mednarodnem poslovnem okolju imajo pri zaposlovanju prednost tisti, ki čim bolj znajo več tujih jezikov. V evropskih poslovnih okoljih so po ugotovitvah vseevropske raziskave potrebni predvsem učinkoviti uporabniki, ki lahko poslovne predstavitve in poslovne sestanke izvajajo v angleškem jeziku (PIMLICO, 2011, str. 16).

Scollon in Scollon (1995, str. 187) opredeljujeta sporazumevanje v podjetju kot celostno in usmerjeno k cilju. Odvisno je od konteksta, nanj pa vpliva ustroj podjetja in ljudje, pri tem pa je po njunem mnenju odločilen predvsem status in namen govorcev. Uspeh oz. neuspeh sporazumevanja je po njunem mnenju odvisen od pravilne oz. napačne interpretacije izgovorjenega. Menita, da je

---

<sup>10</sup> »Tudi zato, ker toliko svetovnega poslovanja poteka v angleščini, veliko domačih govorcev angleškega jezika, predvsem Američanov, zmotno misli, da želijo biti nedomači govorniki podobni njihovi kulturi, poslovnežu s Tajske ali iz Slovenije pa je povsem jasno, da ni tako. Že samo njihova odločitev za večjezičnost pomeni, da se zavedajo kulturnih razlik v mednarodnem poslovnem okolju, t.i. kulturnih sinergij, kar jim je pri medkulturnem poslovanju v prid in jim olajša težave, do katerih utegne priti« (Bolchover, 2012, str. 19).

poslovni diskurz v splošnem deduktiven, razlikuje pa se glede namena, vsebine, sporazumevanja in udeležencev v sporazumevanju.

Visoka kakovost sporazumevanja v mednarodnem poslovnem okolju je lahko zelo močno orodje, ki ob učinkoviti uporabi okrepi navzočnost podjetja na tujih trgih in njegovo poslovno uspešnost. Za doseganje poslovnih rezultatov je angleščina za sporazumevanje v mednarodnem poslovnem okolju najbolj logična in učinkovita izbira, ker zaradi splošne uveljavljenosti angleščine kot skupnega jezika pomeni manj možnosti za nesporazum in hkrati več možnosti za uspeh.

Zaradi visokih pričakovanj in specifičnih potreb mednarodnega poslovnega okolja bi tako z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti za tovrstna poklicna opravila z izobraževalnimi opravili v visokošolskem okolju lahko posledično omogočili boljšo konkurenčnost svojih diplomantov, predvsem ekonomskih in poslovnih šol, v mednarodnem poslovnem okolju. Croslingova in Ward (2002, str. 53) menita, da je za ustvarjanje najboljših kadrov za delo v mednarodnem okolju<sup>11</sup> potrebno ustvariti učna okolja, ki razvijajo sporazumevalno zmožnost za poklicna opravila (poslovne sestanke) z izobraževalnimi opravili (simulacijami poslovnih sestankov). V svoji raziskavi sta ugotovila, da na delovnem mestu prevladuje govorno sporazumevanje. Kar 84 % respondentov je govorno sporazumevanje navedlo kot stalnico in najbolj pogosto v poslovnem okolju. Od študentov, ki se zaposlijo in se kot pripravniki aktivno udeležujejo sestankov, se pričakuje, da »sledijo razpravi in s svojimi pripombami pomagajo pri razpravi« (prav tam, str. 56), kar je po njunem mnenju zanimiva ugotovitev, saj ugotavljata, da se na poslovnih fakultetah pozornost namenja skoraj izključno predstavitvam. Od diplomantov poslovnih fakultet se sicer pričakuje, da znajo zamisel, izdelek ali projekt predstaviti, vendar pa kot ključno za uspeh v poslovnem okolju navajata prav vključevanje v razpravo z argumenti. Croslingova in Ward (2002, str. 53) sta tako prepričana, da bi prav zato govorno sporazumevanje moralo biti prioriteta za fakultete za ekonomske in poslovne vede in poslovne šole. Splošno sporazumevalno zmožnost bi morali nadgrajevati v zmožnost, ki omogoča

---

<sup>11</sup> npr. [http://www.ef.uni-lj.si/poslanstvo\\_in\\_vizija](http://www.ef.uni-lj.si/poslanstvo_in_vizija). Pridobljeno 6. 11. 2014.

predvsem vključevanje in razpravljanje med poslovnimi sestanki, predstavljanje in zagovarjanje svojih argumentov in pogledov. Brez nje po njenem mnenju študentje v poslu ne bodo uspeli.

Poročilo PIMLICO (2011, str. 13–14) navaja tri oblike učenja poslovne angleščine v mednarodnih evropskih malih in srednjih podjetjih, in sicer ob osebni navzočnosti učitelja v majhnih skupinah ali individualno, kot samostojno učenje s podporo učitelja ali brez nje, kot najbolj celovit in učinkovit učni sveženj pa navaja kombinacijo učenja ob navzočnosti učitelja in podprtega samostojnega učenja. Zastavlja se vprašanje, koliko in kako učitelj poslovne angleščine pripomore k učenju/usvajanju poslovne angleščine, kakšna je njegova vloga širše in kakšna je njegova vloga pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti s simulacijo poslovnega sestanka.

#### **1.4 Vloga učitelja poslovne angleščine**

Ključnega pomena je predvsem opredeliti, kaj se v resnici dogaja med poučevanjem poslovne angleščine in izvedbo simulacij poslovnega sestanka, ko se zaradi značilnosti poslovne angleščine soočajo razne discipline in strokovna področja, in ugotoviti, katero/e vlogo/e zahteva tak način poučevanja/učenja jezika od učiteljev poslovne angleščine.

Vloga učitelja poslovne angleščine pri simulacijah poslovnega sestanka v marsičem še vedno ostaja neznanka. Skoraj nikjer se ne obravnava posebej, prav tako pa obstaja raziskovalna vrzel o tem, kako svojo vlogo učitelja razumejo učitelji poslovne angleščine, in kako njihovi študentje.

Pri vlogah učitelja poslovne angleščine, kjer se izhaja iz temeljnih značilnosti poslovne angleščine in angleščine kot jezika stroke, je mogoče zaslediti predvsem dvoje, in sicer:

- opredeljevanje lastnosti, spretnosti in znanj, ki jih učitelj poslovne angleščine za svoje delo potrebuje ter
- naštevane različnih vlog, ki jih učitelj poslovne angleščine pri svojem delu opravlja.

Na splošno je za poučevanje poslovne angleščine značilna vzajemnost odnosov med učitelji kot poznavalci jezika in učenci kot poznavalci stroke, pri čemer je bistvo tega odnosa v dopolnjevanju med učiteljem poslovne angleščine, ki je poznavalec prave vsebine (angl. *real content*), in učenci poslovne angleščine, ki so poznavalci nosilne vsebine (angl. *carrier content*), ki naj bi bila v maternem jeziku že usvojena in jo je treba le prenesti v tuji jezik (Dudley - Evans in St John, 1998, str. 11). Učitelja poslovne angleščine določa njegovo delovno okolje, potrebe učencev in njegov osebni pogled na poslovno angleščino (Brieger, 1997, str. 10).

Dudley - Evans in St Johnova (1998, str. 61) poudarita, da je pet najpomembnejših področij delovanja za učitelja poslovne angleščine komunikacijsko poučevanje v poslovnem kontekstu, razumevanje pričakovanj poslovnežev in poznavanje učnih strategij, razumevanje ustroja osebnih in medosebnih interakcij v medkulturnem okolju, poznavanje poslovanja v teoriji in praksi ter odlične »trenerske« spretnosti.

Hutchinson in Waters (1987, str. 163) poudarita, da mora učitelj predvsem gojiti pozitiven odnos do vsebin angleščine kot jezika stroke in poznati temeljna načela predmetnega področja. Biti mora torej tudi v vlogi učenca, ki se je pripravljen učiti, tudi od svojih učencev. Ellis in Johnsonova (2010, str. 26) poudarita predvsem to, da je za učitelja poslovne angleščine najbolj pomembno, da ga morajo poslovne teme resnično zanimati, Dudley - Evans in St Johnova (1998, str. 60) pa, da je za učitelja poslovne angleščine, kot tudi za vsakega učitelja angleščine kot jezika stroke, predvsem pomembna fleksibilnost in prilagodljivost. Kot ključno prednost za učitelje poslovne angleščine poudarita predvsem izkušnje iz poslovnega okolja. Izkušnje si po njunem mnenju učitelji poslovne angleščine

lahko pridobijo iz prve roke med drugim tudi tako, da poslovneže opazujejo pri njihovem delu<sup>12</sup>. Poudarita predvsem, kako pomemben je za učitelje angleščine kot jezika stroke profesionalni razvoj, kjer interdisciplinarnost pomeni hkrati spodbudo in izziv. Glede strokovnosti učiteljev poslovne angleščine sta Johns in Price - Machado (2001, str. 46) prepričana celo, da učitelji, ki niso poznavalci nosilne vsebine, ne morejo poučevati poslovne angleščine in angleščine kot jezika stroke. Menita, da so mnogi učitelji poslovne angleščine zmotno prepričani, da za poučevanje poslovne angleščine ne potrebujejo specialističnega znanja.

Čeponova ugotavlja (2005, str. 49), da nekateri avtorji namesto izraza učitelj raje uporabljajo izraze, kot so praktik (angl. *practitioner*), opazovalec (angl. *monitor*), povezovalec, spodbujevalec<sup>13</sup> (angl. *facilitator*) in trener (angl. *trainer*), spet drugi pa izraz učitelj opredeljujejo z vlogami, ki jih učitelj poslovne angleščine opravlja. Dudley - Evans in St Johnova (1998, str. 13) tako kategorizirata pet ključnih vlog učitelja poslovne angleščine, in sicer vlogo učitelja kot načrtovalca študijskega programa ali tečaja (angl. *course designer*), snovalca gradiv (angl. *materials provider*), raziskovalca (angl. *researcher*), sodelavca (angl. *collaborator*) in ocenjevalca (angl. *evaluator*).

Hutchinson in Waters (1987, str. 53) o vlogi učitelja poslovne angleščine menita, da je teoretično zelo podobna vlogi učitelja splošne angleščine, »v praksi pa ne prav dosti«, saj morajo učitelji poslovne angleščine poleg splošne vloge učitelja prevzemati še dodatne vloge. Dudley - Evans in St Johnova (1998, str. 13) se strinjata in menita, da se za dodatne vloge večina učiteljev usposobi sama. Večina učiteljev poslovne angleščine je tako samorastnikov, ki so se sami priučili v učitelja poslovne angleščine. Učitelji poslovne angleščine se morajo priučiti obvladovati področje poslovnih ved »v položajih, v katerih niso primarni poznavalci« (prav tam). Biti poznavalec je po njunem mnenju za učitelja poslovne angleščine tudi najpomembnejša vloga, pri čemer naj učitelji poslovne angleščine ostanejo poznavalci jezika, ne pa morda poslovnih ved.

---

<sup>12</sup> »[...] perhaps even shadowing them at work« (Dudley - Evans in St John, 1998, str. 60).

<sup>13</sup> omogočevalec (op. a.).

Na splošno se vloga učitelja poslovne angleščine giblje po kontinuumu med tradicionalnim in manj tradicionalnim poučevanjem poslovne angleščine (v vlogi moderatorja, svetovalca, trenerja, povezovalca), kar je odvisno od okoliščin. Čeponova (2005, str. 49) pravi, da v splošnem velja, da se za posebne poslovne namene od učitelja bolj pričakuje vloga svetovalca kot učitelja. Vse pa je odvisno od številnih dejavnikov, npr. od obstoječega jezikovnega in strokovnega znanja, statusa udeležencev in njihovih pričakovanj, želja in potreb, velikosti skupine, razpoložljivih sredstev, učiteljevega poslovnega znanja idr., vsem pa je skupna vloga učitelja kot organizatorja dela v razredu. Učiteljeva vloga organizatorja je pri poučevanju poslovne angleščine prisotna povsod, kjer se jo poučuje, in sicer v podjetjih, jezikovnih šolah in visokošolskih ustanovah (prav tam). Navaja tudi, da je učitelj poslovne angleščine pogosto tudi v vlogi snovalca gradiv, saj učbenikov za toliko različnih in specifičnih skupin poslovne angleščine preprosto ni mogoče zagotoviti, zato je učitelj poslovne angleščine primoran sam zbirati gradivo ali ga celo sam pisati. Zato je za učitelja poslovne angleščine pomembno združevanje vlog organizatorja, spodbujevalca ali svetovalca kot posrednika med poznavalci poslovnih ved in učenci poslovne angleščine (prav tam, str. 50).

Richards in Rodgers (2003, str. 167–168) opredelita vlogo učitelja poslovne angleščine predvsem kot učitelja spodbujevalca in samostojnega udeleženca, ki je organizator poučevanja/učenja, snovalec gradiv, raziskovalec in učenec. Učitelj poslovne angleščine pa je po njunem mnenju še izvajalec analize jezikovnih potreb učencev poslovne angleščine (angl. *needs analyst*), svetovalca (angl. *counselor*) in upravljalec skupinskih procesov (angl. *group process manager*), kjer ima vlogo organizatorja aktivnosti, opazovalca, spodbujevalca in usmerjevalca med aktivnostmi, po aktivnostih pa povzemovalca, osveščevalca, spodbujevalca in ocenjevalca.

McDonough (1984, str. 127–141) poudarja, kako pomembno je, da se je učitelj poslovne angleščine zmožen prilagoditi potrebam učencev, pa naj bo to na študijskem ali strokovnem oz. poklicnem področju. Vloga učitelja je diverzificirana, razume pa jo predvsem kot vlogo katalizatorja (angl. *catalyst*), ki



v učencih vzbudi zanimanje za vsebine, ki jih obravnavajo, in pri njih spodbudi uporabo njihovega lastnega znanja in izkušenj, organizatorja učnega procesa, svetovalca, povezovalca aktivnosti (angl. *coordinator*) in prijatelja. McDonough opozarja na nevarnost, da bi zaradi množice vlog, v katerih nastopa učitelj poslovne angleščine, lahko prišlo do tega, da bi vsak učitelj znal vsega po malem, a hkrati ničesar res dobro.

Vendarle pa je, kot navaja Jordan (2002, str. 122–125), učitelj poslovne angleščine, ki nastopa v vlogah učitelja, menedžerja, organizatorja, svetovalca, oblikovalca, selektorja, pisca, ocenjevalca, preizkuševalca in poročevalca, predvsem – učitelj.

Willis in Willis (2012, str. 148–151) opredelita vloge učitelja poslovne angleščine, in sicer kot vodja in organizator razprave (angl. *leader and organizer of discussion*) v začetnih fazah učenja, (kasneje) menedžer dela v skupini/paru (angl. *manager of group/pair work*), omogočevalec (angl. *facilitator*), ki poskrbi za pravo ravnotežje pri poučevanju/učenju, motivator, ki poskrbi predvsem za dvoje, in sicer za povratno informacijo in informacijo o napredku, poznavalec jezika in svetovalac (angl. *language knower and adviser*), ki se enakovredno vključuje v razpravo, in učitelj jezika (angl. *language teacher*), kjer ob koncu dejavnosti učitelj razloži, predstavi in povzame pravilne jezikovne oblike.

#### **1.4.1 Vloga učitelja pri simulaciji poslovnega sestanka**

Literatura sicer ponuja odgovor na vprašanje, katere vloge opravlja učitelj poslovne angleščine pri obravnavi komunikacijskih nalog na splošno, ne opredeli pa, katera je osrednja vloga učitelja poslovne angleščine pri simulaciji poslovnega sestanka.

Med redkimi zapisi o vlogi učitelja med simulacijami poslovnega sestanka je v navodilih za učitelja za izvedbo simulacij poslovnih sestankov avtorjev Comforta in Briegerja (1998, str. v–xi), ki vlogo učitelja pri simulaciji opišeta in opredelita

časovno, in sicer po tem, kakšna je vloga učitelja pred, med in po simulaciji poslovnega sestanka. Pred simulacijo mora učitelj po njunem mnenju kot omogočevalec predvsem omogočiti nemoten potek sestanka, med simulacijo mora kot poznavalec jezika in svetovalec predvsem beležiti, kar se dogaja. Učitelju svetujeta, naj bo neopazen oz. »*a fly on the wall*« (prav tam, 1998, str. x) in naj ne prekinja poteka sestanka. Po njunem mnenju naj učitelj med sestankom nudi tiho oporo in pomoč. Po sestanku pa je vloga učitelja predvsem v ovrednotenju izkustva s sestankom in posredovanju jezikovne povratne informacije (angl. *language feedback*).

Tudi Rei (2013, str. 17) poudari, da je zaradi nizke količine vnosa učitelja med simulacijo poslovnega sestanka ključna vloga učitelja prav v posredovanju povratne informacije, po čemer bi bilo mogoče sklepati, da učitelj poslovne angleščine pri izvedbi simulacije poslovnega sestanka poleg že naštetih vlog, tj. upravitelja dela v skupini, omogočevalca, spodbujevalca, poznavalca, tihe opore, ocenjevalca idr., opravlja predvsem vlogo posredovalca (korektivne) povratne informacije.

Literatura vlogo učitelja kot posredovalca (korektivne) povratne informacije obravnava skupaj s preostalimi vlogami, čeprav bi si zaslužila posebno pozornost. Če namreč upoštevamo ustroj simulacije poslovnega sestanka, kjer učitelj ni del interakcije, ki poteka med simulacijo poslovnega sestanka, se zdi, da je prav to tista ključna vloga učitelja, ki je prisotna, če je učitelj med simulacijo poslovnega sestanka prisoten, in odsotna, če je učitelj med simulacijo poslovnega sestanka odsoten.

## **1.5 Povratna informacija**

Povratna informacija na splošno pomeni postopek, kjer se učinek končnega iznosa ponovno vključi v začetni postopek za izboljšanje iznosov v prihodnje. Na splošno ločimo med pozitivno povratno informacijo (angl. *positive feedback*) za

učenčev pravilen iznos in negativno povratno informacijo (angl. *negative feedback*) za učenčev nepravilen iznos.

Povratna informacija je na splošno dokaz o napredku, ki služi učiteljem in učencem kot informacija o tem, da se je nekaj izboljšalo (Black in Wiliam, 2009, str. 81). Je torej nekakšen most med poučevanjem in učenjem, saj učiteljeva povratna informacija v obliki komentarjev in pripomb vpliva na učenčevo samozavest in navdušuje za učenje, zato mora biti premišljena (Eržen, 2012, str. 122). Dejstvo je, da učenja ne more opraviti učitelj temveč učenec, kjer ne gre toliko za premik *od »sage on the stage«* k *»guide on the side«* temveč za premik k učitelju, ki v učnem okolju poskrbi za povratno informacijo in njeno učinkovanje (Dumont idr. 2010, str. 15).

V najširšem pomenu pri povratni informaciji stroka opredeljuje za ključne tiste značilnosti, kjer učitelji *opolnomočijo* učence kot odgovorne za lastno učenje ob tem, da dejavnosti v razredu pričajo o učinkovitem učenju, da so merila in učni cilji jasni vsem v razredu, da je povratna informacija učencem v pomoč pri napredovanju pri učenju in da so učenci drug drugemu pomemben vir za učenje (Wiliam 2010, str. 135).

Za učinkovito učenje pa je ključna predvsem sprotna povratna informacija, ki ni del ocenjevanja in ocene (Ausubel, 1968, str. iv; Bangert - Drowns idr., 1991, str. 213–238; Wiliam, 2010, str. 136). Tudi Black in William (1998, str. 7–73) menita, da je povratno informacijo pomembno resno in sproti vključevati v učenje, saj so drugače informacije kot »steklenice s sporočili v morju, za katero ni mogoče vedeti, ali bo prišla do naslovnika ali ne« (1998, str. 16).

Zastavlja se vprašanje, na kaj naj se povratna informacija osredotoči in tudi, čemu naj služi. Kluger in DeNisi (1996, str. 254–284) opozarjata, da je povratna informacija manj učinkovita, če se osredotoča nase, bolj učinkovita, če se osredotoča na nalogo, najbolj učinkovita pa, če se osredotoča na podrobnosti iz naloge in vključuje opredeljene cilje. Osredotoči naj se na nalogo in odgovori na

vprašanja: kaj, kako in zakaj, pri tem pa je najbolj pomembno, da gre za kratko in verodostojno informacijo, pri čemer je takojšnja povratna informacija primerna za proceduralna in manj zahtevna opravila, poznejša pa za bolj zahtevna opravila, kjer mora učenec povezovati znanja z različnih področij.

Hattie in Timperley (2007, str. 81–112) menita, da je namen povratne informacije stalno zmanjševati odstopanja sedanjega razumevanja in delovanja od ciljnega razumevanja in delovanja, čemur se učitelj in učenec lahko vsak posebej prilagajata. Za učinkovito poučevanje/učenje je potrebnih pet korakov, in sicer: aktivnost učencev, posredovanje povratne informacije učencem, prilagajanje poučevanja povratni informaciji, zaznavanje vpliva povratne informacije na učenčevo samozavest in zaznavanje potrebe učencev po samoocenjevanju. Učenec se potrjeno nauči več, če učitelj njegov uspeh in osebno napredovanje primerja z njegovimi prejšnjimi uspehi in ne z uspehom drugih v razredu.

Napredek pa lahko primerja tudi učenec sam. Day in Shapson (1991, str. 25–58) menita, da s samoocenjevalnimi lestvicami učenci lahko zavestno razvijejo zavedanje o svojem napredku, hkrati pa ugotavljata, da stališče, ki ga imajo učenci o tem, kako učinkovito je poučevanje/učenje tujega jezika, vpliva na njihovo zadovoljstvo in posledično na njihovo uspešnost.

V razumevanju vloge povratne informacije v učnem okolju je sicer prišlo do določenih premikov, vendar pa lahko iz temeljnih raziskav o vlogi povratne informacije v učnem okolju ugotovimo, da so primerjave v večini nemogoče, predvsem zaradi različnih metodologij, kjer gre v glavnem za kvantitativne raziskave in raziskovanja opravil in nalog različnih zahtevnosti ipd.

Black in Wiliam (2009, str. 81–100) menita, da se je povratno informacijo v preteklosti opredeljevalo ozko in proučevalo povsem ločeno od učenja, predvsem v vlogi preusmerjanja k boljšemu razumevanju navodil in popravljanja posameznih napak. V zadnjih dveh desetletjih pa se jo raziskuje kot integralni del visoko kakovostnega učnega okolja, kjer se proučuje predvsem njena vloga v

formativnem ocenjevanju (angl. *formative assessment*), ki je kot interaktivna ocena dela učencev v večini namenjena sprotnemu oblikovanju ciljev in prilagajanju poučevanja tem ciljem. Kljub dokazom, da povratna informacija izboljša učenje, pa večina študij zanemarija konceptualizacijo povratne informacije in njene dolgoročne učinke.

William (2010, str. 152) delovanje učitelja členi na retroaktivno, kadar povratno informacijo in spoznanja za isto nalogo uporabi s poznejšimi skupinami učencev, interaktivno, kadar povratno informacijo uporabi sproti, in proaktivno, kadar vse že vnaprej predvideva, tako da med samo aktivnostjo njegovo vključevanje ni potrebno. V kontekstu poslovnih sestankov bo treba šele proučiti, kako proaktivno, interaktivno in retroaktivno je delovanje učitelja in kakšno vlogo pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke ima sprotna povratna informacija.

### **1.5.1 Korektivna povratna informacija v tujem jeziku**

Korektivna povratna informacija (angl. *corrective feedback*) je sporočilo učitelja učencu o tem, kakšna je njegova raba ciljnega jezika. Ločimo med pozitivno korektivno povratno informacijo (angl. *positive corrective feedback*) za učenčevo pravilno rabo jezika in negativno korektivno povratno informacijo (angl. *negative corrective feedback*) za učenčevo nepravilno rabo jezika.

Znanost proučuje, kako korektivna povratna informacija o napakah vpliva na učenčev privzem (angl. *uptake*), tj. na njegovo jezikovno rabo, in kako se učenci odzivajo na različne korektivne povratne informacije o napakah, pri čemer so si mnenja o popravljanju napak v jezikovnem razredu nasprotujoča. Odnos do napak in vloga korektivne povratne informacije v poučevanju za učenje/usvajanje tujega jezika sta se v preteklosti zelo spreminjala, saj je dolgo prevladoval vzorec: učiteljev vnos, ki mu sledi učenčev iznos, temu pa sledi učiteljeva korektivna povratna informacija. Z uveljavljanjem komunikacijskega poučevanja tujega jezika pa se je spremenila tudi vloga korektivne povratne informacije in odnos do

napak. Del učiteljev celo meni, da lahko učenec doseže raven mojstrstva povsem brez učiteljeve korektivne povratne informacije in slovničnega vnosa (Nicholas, Lightbown in Spada, 2001, str. 720)<sup>14</sup>.

V splošnem pa učitelji napake razumemo kot napredek v učenju/usvajanju jezika, kjer brez korektivne povratne informacije učenje ni učinkovito (Merrill, 2013, str. 25)<sup>15</sup>. Ammar in Spada (2006, str. 543–574) kot ključen pogoj za učinkovito korektivno povratno informacijo pri učenju/usvajanju tujega jezika opredeljujeta stopnjo jezikovnega znanja učencev<sup>16</sup>. Korektivna povratna informacija je zanj ključnega pomena, da lahko učenci povežejo slovnično obliko s pomenom besede, zastavlja pa se vprašanje, katere oblike povratne informacije so ključne in kako jih učitelji uporabljajo, ter kako učinkovita za privzem je korektivna povratna informacija pri odpravljanju napak.

Ko je Truscott (1996, str. 339) s svojo študijo o učinkovitosti korektivne povratne informacije v tujejezikovnem razredu ugotovil, da naj popravljanje napak ne bi imelo nikakršnega vpliva na izboljšanje pravilnosti in tekočnosti tujega jezika<sup>17</sup>, je spodbudil živahno razpravo, saj so si mnenja o učinkovitosti oz. neučinkovitosti popravljanja napak in vplivu popravljanja napak na pravilnost in tekočnost tujega jezika, nasprotujoča. V teoriji namreč še vedno ni popolnoma jasno, kolikšen je vpliv popravljanja napak in povratne informacije na učenje tujega jezika.

Stroka je ob proučevanju vpliva korektivne povratne informacije na pravilnost v tujem jeziku prišla do zelo različnih ugotovitev. Obstajajo študije, ki niso potrdile pozitivnega vpliva povratne informacije o napakah na pravilnost v jeziku (npr. Kepner, 1991; Polio, Fleck in Leder, 1998; Sheppard, 1992), in študije, ki so

---

<sup>14</sup> »Learner are expected to pass through developmental stages on their way to higher levels of language proficiency, and many language teachers have come to believe that, given sufficient opportunities to hear, read, and use the language interactively, learners will eventually reach those levels without direct feedback on error or explicit teaching of the target language grammar« (Nicholas, Lightbown in Spada, 2001, str. 720).

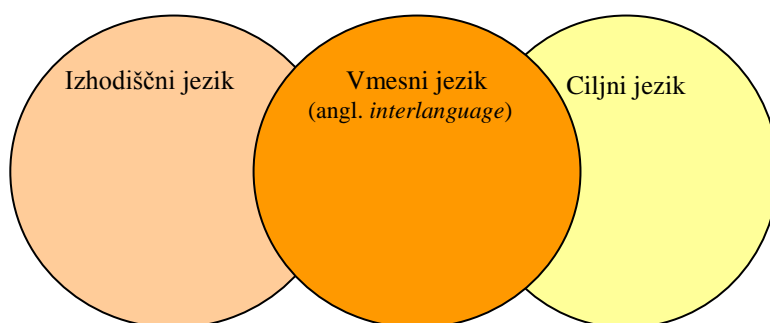
<sup>15</sup> »Practice without feedback does little to improve performance« (Merrill, 2013, str. 25).

<sup>16</sup> »[...] one size does not fit all. The effectiveness of a corrective feedback technique needs to be evaluated in relation to learners' proficiency levels« (Ammar in Spada, 2006, str. 566).

<sup>17</sup> »Nothing in this study suggests a positive answer [op. a., *in favor of error correction*]« (Truscott, 1996, str. 339).

pozitivni vpliv povratne informacije o napakah na pravilnost v jeziku potrdile (npr. Ashwell, 2000; Fathman in Whalley, 1990; Ferris in Roberts, 2001).

Pri učenju/usvajanju ciljnega tujega jezika gre za stalno in postopno približevanje sporazumevalni zmožnosti v jeziku, za katerega se učenca poučuje, tj. ciljnemu jeziku. Ko učenci usvajajo jezik, njihov iznos še nikakor ni enak iznosu v tem ciljnem tujem jeziku, temveč nastaja posebna razvojna vmesna stopnja med izhodiščnim in ciljnim tujim jezikom, ki jo je Salinker (1972, str. 209–231) poimenoval vmesni jezik (angl. *interlanguage*), ki je čisto svoj sistem s svojimi lastnimi predvidljivimi pravili (gl. sliko 1).



Slika 1: Vmesni jezik

(Stritar, Korpusi usvajanja tujega jezika, 2012, str. 21, povzeto po Salinker, 1972)

Mnenja o tem, kako potrebna je ob izpostavljenosti pravilnemu vnosu v ciljnem jeziku sploh korektivna povratna informacija, so deljena. Zastavlja se vprašanje, kako naj učenci brez učiteljeve korektivne povratne informacije sploh napredujejo proti ciljnemu jeziku, ki ga ne poznajo, in kako naj odpravijo napake v vmesnem jeziku, če se jih ne zavedajo. Lightbown in Spada (2011, str. 38–51) menita, da učenci brez učiteljevega vnosa sicer lahko napredujejo, vendar le do določene stopnje. Učencem tujega jezika lahko namreč le povratna informacija učitelja pomaga opaziti razliko med vmesnim in ciljnim jezikom.

Analiza napak v vmesnem jeziku tako lepo pokaže trenutno razumevanje pravil in jezikovnih vzorcev učenca. Še posebej je po mnenju avtoric Spada, Lightbown in White (2005, str. 199–234) korektivna povratna informacija nujno potrebna tam,

kjer večina učencev v jezikovnem razredu govori isti materni jezik, saj se učenci brez večjih težav sporazumevajo v vmesnem jeziku, ne prepoznavajo pa napak, ker vsi delajo podobne. Negativna korektivna povratna informacija tu omogoči boljši privzem, pravilnost v jeziku in kompleksnost (Lightbown in Spada, 2011, str. 168).

Traheyjeva in Whitova (1993, str. 181) menita, da lahko učenci ob pravilnem vnosu brez učiteljeve korektivne povratne informacije sicer nekaj časa naglo napredujejo, lahko pa se njihov razvoj popolnoma ustavi, kar se imenuje zastarevanje (angl. *fossilization*), kjer so ob povečanju vnosa učenci svojemu vmesnemu jeziku sicer dodali nekaj novih besed, niso pa se znebili napak, ker se jih ne zavedajo. Tudi po mnenju avtoric Lightbown in Spada (2011, str. 147) izpostavljenost pravilnemu vnosu tujega jezika brez korektivne povratne informacije sicer lahko omogoči učencu pozitiven zgled in mu pokaže, kaj je slovnično pravilno (angl. *positive evidence*), ne omogoči pa negativnega, ki bi mu pokazal, kaj je slovnično nepravilno.

V najširšem smislu lahko ločimo med pisno in ustno korektivno povratno informacijo ter kombinacijo obojega. Korektivna pisna povratna informacija se v marsičem razlikuje od ustne in deluje v popolnoma različnih okoliščinah, njen namen pa je pri pisni in ustni isti, tj. povratna informacija z namenom odpraviti napake in izboljšati pravilnost in tekočnost tujega jezika v rabi.

### **1.5.1.1 Pisna korektivna povratna informacija**

Pisna korektivna informacija učitelja tujega jezika je povratna informacija v pisni obliki. Ločimo več vrst pisne korektivne povratne informacije. V veljavi so (Chandler, 2003, str. 267–296):

- poprava (angl. *correction*), kjer učitelj napiše pravilno obliko:  
npr. They didn't succeed ~~at~~ <sup>the</sup> first time.



- opis s podčrtovanjem, kjer učitelj podčrta napako in jo opiše.  
npr. Could you give me two pieces\_ofu *insert*
- opis, kjer učitelj opiše oz. kodira napako:  
npr. Although it hadn't worked, but we decided to try once more. *Delete*
- podčrtovanje, kjer učitelj le označi napačne dele besedila:  
npr. If you would pay before, we would not be out of money now.

Raziskave (npr. Chandler, 2003; Polio, 2012; Wolfe - Quintero, 1998) potrjujejo da se korektivna povratna informacija od učitelja tujega jezika pričakuje, tako kot se od učenca pričakuje, da jo uporabi, odpravi napake in izboljša pravilnost in tekočnost tujega jezika. Učenci od svojih učiteljev tujega jezika pričakujejo popravke svojih pisnih izdelkov, in to v kakršnikoli obliki. Najbolj jim ustreza poprava s podčrtovanjem, sledita ji poprava in podčrtovanje. Izkazalo se je tudi, da je katerakoli oblika učiteljeve povratne informacije boljša od nikakršne povratne informacije. Chandlerjeva ugotovi (2003, str. 267), da se pravilnost v jeziku najbolj izboljša s takšno korektivno povratno informacijo, kjer učitelj podčrta napako in sam napiše popravke, tj. pravilne rešitve, ki jih učenci v novi nalogi vključijo v popravljeno različico pisne naloge. Pri napakah, ki so samo podčrtane, pa učenci menijo, da se iz njih naučijo več kot pri drugih oblikah korektivne povratne informacije. Obe obliki se ji zdita primerni, prva bolj za tiste, ki sami ne zmorejo popraviti besedila, druga pa za tiste, ki to zmorejo. Ključnega pomena pa je, da učenci popravo vgradijo v svoje nadaljnje izdelke, pa čeprav samo neposredno iz učiteljevih popravkov. Pravilnost se namreč izboljša le, če učenci pred novo nalogo popravijo staro (prav tam, str. 287).

Chandlerjeva namreč ugotavlja, da je študijam, ki niso potrdile pozitivnega vpliva korektivne povratne informacije na pravilnost v tujem jeziku (npr. Kepner, 1991; Semke, 1984; Sheppard, 1992), skupno to, da učencem učiteljevih popravkov nikjer ni bilo treba uporabiti pri nadaljnjem delu, npr. pri pisanju naslednjega pisnega izdelka. Zato meni, da bi bilo bolj priporočljivo proučevati vmesne

izdelke in tako meriti napredek v pravilnosti v jeziku. Večina študij namreč meri samo razliko v pravilnosti med prvim in prvim popravljenim izdelkom, ne pa razlike med prvim popravljenim in novim naslednjim izdelkom. Prisotna je tudi primerjava med začetnim in končnim izdelkom, ki pa je ponavadi izpit, kar zaradi omejitev, ki jih prinaša testna situacija, ni najboljša osnova za primerjavo. Tudi zato meni, da bi bilo bolj priporočljivo proučevati vmesne izdelke in meriti napredek (prav tam, str. 291).

Tudi Polio (2012, str. 386), tako kot že Chandlerjeva (2003, str. 291), poudari kot ključno pri korektivni povratni informaciji predvsem to, da jo učenci uporabijo, ne samo prepišejo v popravi, in da pred popravo svoje naloge pregledajo popravke in razmislijo o povratni informaciji. V nasprotnem primeru, tj. ko učencu ni treba s korektivno povratno informacijo storiti ničesar, pa je povratna informacija neučinkovita.

Študije o učinkovitosti korektivne povratne informacije v večini ne vključujejo kontrolnih skupin, ki bi se učile brez učiteljeve korektivne povratne informacije. Razlog za to so pomisleki o etičnosti poučevanja, kjer bi se učenci od začetka do konca programa učili tuji jezik brez korektivne povratne informacije.

Pomembno je tudi, kaj učiteljeva korektivna informacija vsebuje. Občasno vsebuje informacijo o napačni izbiri besedišča, v glavnem pa se osredotoča na slovnične napake (Kepner, 1991; Polio, Fleck in Leder, 1998; Sheppard, 1992).

Truscott (1996, str. 339) in nekateri drugi avtorji (Ferris in Roberts, 2001; Ferris, 2002; Sheppard, 1992) napake proučujejo po razločevalnih lastnostih, po nastanku, jezikoslovnih kategorijah, stopnjah znanja idr., Ferrisova (1997, str. 315–339) pa napake loči tudi na take, ki jih je po njenem mnenju mogoče obravnavati (angl. *treatable*) in druge (angl. *untreatable errors*). Meni, da je napake pri izbiri oblike glagola, ujemanju osebka in povedka, uporabi členov, množinskih in svojilnih končnic ter delov povedi z uporabo slovničnih pravil lažje popraviti in odpraviti, medtem ko za izbiro besedišča, vrstni red ipd. ni

enopomenskih pravil in je njihova obravnava težja.

V raziskavi o učinkovitosti različnih vrst korektivne povratne informacije Ferrisova in Roberts (2001, str. 177) ločita tudi med takojšnjo *neposredno* in poznejšo *posredno* korektivno povratno informacijo in ugotavljata, da z neposredno korektivno povratno informacijo v krajšem času dosežemo večjo pravilnost (88 %) kot s posredno, s posredno korektivno povratno informacijo pa naj bi se pravilnost izboljšala na daljši rok. Bitchener idr. (2005, str. 202) ugotavljajo, da je neposredna ustna korektivna povratna informacija boljša od pisne. Tudi kombinacija pisne in ustne je boljša od zgolj pisne, pri čemer pa bi jo veljalo proučevati skozi več semestrov, saj je za učinkovitost korektivne povratne informacije namreč potrebno, da jo učitelji redno podajajo neposredno v pisni in ustni obliki in predvsem za tiste napake, ki jih je mogoče obravnavati.

Nekaj raziskav proučuje tudi sovplivanje pravilnosti v jeziku in tekočnosti. Tekočnost stroka opredeli kot hitro produciranje jezika oz. kot »rapid production of language« (Wolfe - Quintero, 1998, str. 117), kot mero pa uporabi število besed na minuto (Chandler, 2003, str. 267–296; podobno tudi Chenowith, 1983, str. 79–87). Poleg tega pri pisnih izdelkih povečana tekočnost pomeni hkrati tudi zmanjšanje količine časa, ki ga posameznik porabi za pisanje (Polio, 2012; Bitchener idr., 2005; Chandler, 2003). McCarthy (2006, str. 1) loči med tekočnostjo jezika med interakcijo in tekočnostjo jezika pri enosmernem in monološkem sporazumevanju. V kontekstu poslovnih sestankov bi veljal razmislek o tem, kako se tekočnost sploh lahko izmeri in kaj povečana tekočnost tujega jezika pomeni za posameznika in za skupino.

Rod Ellis (2008b, str. 7–25) meni, da bi na račun pravilnosti v jeziku utegnili trpeti tekočnost jezika in obratno. Polio (2012, str. 385) te pomisleke ovrže. Potrdi, da se s kompleksnostjo naloge pravilnost izboljša in ne zmanjša, kar kaže na to, da posvečanje pozornosti pravilnosti v jeziku ne bi smelo škodovati kompleksnosti ali tekočnosti jezika.

Že Chandlerjeva (2003, str. 291) v svoji študiji ugotovi, da se s korektivno povratno informacijo izboljšujeta pravilnost in tekočnost pri vseh skupinah, učenci pa porabijo vedno manj časa za pisanje. Ugotovi tudi, da lahko več vaje sicer pomeni izdatno povečanje tekočnosti jezika, vendar pa vaja brez korektivne povratne informacije še ne pomeni nujno večje pravilnosti v jeziku.

Truscott (1996, str. 328) meni, da ima popravljanje napak negativen učinek na tekočnost in da »zaradi narave učenja tujega jezika« ta ugotovitev sploh ne preseneča (prav tam), Polio (2012, str. 375) pa mu nasprotuje, češ da lahko korektivna povratna informacija pri učenju tujega jezika ob določenih pogojih nastopa v vlogi sprožilca procesa učenja tujega jezika. Pojasni tudi, da korektivna povratna informacija ne spremeni poteka učenja tujega jezika, lahko pa vpliva na to, kako hitro učenje poteka.

Polio (2012, str. 384) prouči tudi, kako pomembna je povratna informacija ob pravem času, kar opredeli kot pravočasnost korektivne povratne informacije glede na raven jezikovnega znanja in tudi kot pravočasnost povratne informacije glede na časovno odmaknjenost od napake. Pri pisni povratni informaciji je po njenem mnenju težava ravno v tem, da od napake do poprave preteče toliko časa. Meni, da ta težava pomeni praktičen problem za učitelje pri učenju tujega jezika, saj je ključnega pomena, da učenec čim prej po korektivni povratni informaciji jezik uporabi pravilno, kar bo v prihodnosti morda mogoče doseči z uporabo takojšnje povratne informacije.

Pravočasnost lahko razumemo tudi v smislu povratne informacije pred, med in po simulaciji poslovnega sestanka. Z raziskavo lahko ugotovimo, kdaj je povratna informacija po mnenju učencev in učiteljev pravočasna in kakšne so njene značilnosti. Če v kontekstu simulacij poslovnih sestankov izhajamo iz dejstva, da povratna informacija učencu koristi le, ko jo mora vgraditi v svoje delo v prihodnje (Chandler, 2003, str. 267–296), bi bila pred začetkom nove naloge lahko ključnega pomena prav predizvedbena povratna informacija, kjer učitelj učence opomni na najbolj pogoste napake njihove skupine, ki se jih v izvedbi

simulacije potrudijo odpraviti.

Korektivna povratna informacija zahteva veliko časa od učitelja in učenca. Popravljanje napak lahko kategoriziramo tudi po času, ki ga učitelj porabi za popravlanje in označevanje napak kot osnovo za posredovanje povratne informacije (Chenowith idr., 1983; Polio, 2012; Wolfe - Quintero, 1998). Ker nobena od študij ne obravnava popravljanja in označevanja napak za simulacijo poslovnega sestanka, je treba šele raziskati, kako poteka in kakšne so njegove značilnosti.

### **1.5.1.2 Ustna korektivna povratna informacija**

V kontekstu simulacij poslovnih sestankov učitelji uporabljamo različne oblike povratne informacije, pri čemer na njihov izbor vpliva tudi mnenje, ki ga imajo učitelji in učenci o tem, katera je bolj učinkovita, kar posledično vpliva na zadovoljstvo in uspeh učiteljev in učencev.

Nobena korektivna povratna informacija ne deluje enako v vseh kontekstih in za vse, pomembno pa je, da ne ostane neopažena. Ločimo med več oblikami ustne korektivne povratne informacije, ob čemer se zastavlja vprašanje, katero učenci najbolj opazijo in katera je najbolj učinkovita. V povezavi s tem je pomembno tudi, kdaj in v kolikšnem obsegu do korektivne povratne informacije pride.

Za Ellisa in Johnsonovo (2010, str. 39) sta ključni predvsem celostna in specifična povratna informacija, ki ju opredelita kot povratno informacijo o uspešnosti jezikovne naloge kot celote, kjer »se primerja nalogo z učinkovitostjo ciljev«, tj. ali je bilo sporazumevanje učinkovito, vljudno in razumljivo, in kot korektivno povratno informacijo o specifičnih jezikovnih napakah, ki sledi celostni povratni informaciji. Obe skupaj tvorita celoto, saj sta ena brez druge nepopolni.

Long in Porter (1998, str. 15–41) ločita med učiteljevo ustno povratno korektivno informacijo, in sicer:

- pred izvedbo (angl. *preemptive feedback*),
- med izvedbo in
- po izvedbi jezikovne dejavnosti (angl. *reactive feedback*), kamor štejeta:
  - eksplicitno (angl. *explicit feedback*) in
  - implicitno korektivno povratno informacijo (angl. *implicit feedback*).

Za eksplicitno ustno korektivno povratno informacijo šteje popravljanje napak, kjer učitelj posebej poudari napako in pove, kaj je pravilno (npr. na tabli podčrta pravilno besedišče), za implicitno pa, ko učitelj napake ne poudari posebej in npr. s preoblikovanjem povedi (angl. *recast*), kjer je učenec naredil napako, nakaže razliko med vmesnim in ciljnim jezikom. Pri implicitni povratni informaciji napake popravljamo samo posredno, pri čemer učenca ne izpostavljamo in ne prekinjamo toka sporazumevanja.

Lyster in Ranta (1997, str. 37–61) ločita med različnimi vrstami povratne informacije, in sicer:

- preoblikovanje povedi, kjer učitelj preoblikuje učenčevo poved tako, da izloči napake:

učenec: *Why you don't like this idea?*

učitelj: *Why don't you like this idea?*

- eksplicitna poprava (angl. *explicit correction*):

učitelj: *You should say English course, not English curse.*

- prošnja učenca po pojasnilu (angl. *clarification request*):

učitelj: xxxxxx

učenec: *Excuse me, can you clarify what you have just said?*

- metajezikovna korektivna povratna informacija (angl. *metalinguistic feedback*):

učitelj: *Do you use bare infinitive with allow? Can you find your mistake?*

- elicitacija oz. izvabljanje (angl. *elicitation*), kjer gre za več tehnik, s katerimi se učitelji dokopljejo do pravilne oblike z dokončanjem stavka (npr. *It's a ...*), z vprašanji (npr. *How do you say x in English?*) ali pa prosijo učence, naj preoblikujejo svoje povedi:

učenec: *Our rivals were occused corruption.*

učitelj: *Excuse me, our rivals were?*

- ponovitev napake (angl. *repetition*), kjer učitelj ponovi napako in jo z intonacijo poudari:

učenec: *We needed to call back the faulty products.*

učitelj: *Call back? Recall.*

Mackey in Philp (1998, str. 338–356) sta proučila učinkovitost sprotne ustne korektivne povratne informacije med odraslimi učenci angleškega tujega jezika in ugotovila, da ob sprotni povratni informaciji v jezikovnem znanju najhitreje napredujejo učenci na višjih jezikovnih stopnjah, ker so motivirani za učenje. Motivacija je odločilna pri tem, da povratna informacija ne ostane neopažena in jo učenci razumejo kot korektivno, tj. kot povratno informacijo za odpravljanje napak, ki izboljša njihov privzem v ciljnem jeziku.

Proučevanje posamezne vrste korektivne povratne informacije in privzema odraslih učencev ob določenih vrstah povratne informacije je pokazalo, da npr. preoblikovanje povedi učenci opazijo, kar ugodno vpliva na privzem (Ellis, Basturkmen in Loewen, 2001, str. 281–318). Lyster in Ranta sta ugotovila (1997, str. 37–61), da pri učenju/usvajanju tujega jezika učenci od vseh oblik povratne informacije najmanj opazijo prav preoblikovanje povedi, kasneje pa je Ohtova (2000, str. 47–71) pri proučevanju odraslih učencev tujega jezika ugotovila, da učenci preoblikovanje povedi sicer opazijo, a le če to stori učitelj. Preoblikovanje povedi učenci razumejo kot povratno informacijo o jezikovni obliki, še posebej kadar gre za odrasle učence na visokih stopnjah jezikovne zmožnosti (Lightbown in Spada, 2011, str. 128).

Lyster je v svoji razpravi (1994, str. 263–287) utemeljil spoznanje, da poučevanje tujega jezika v komunikacijskem razredu, ki vključuje korektivno povratno informacijo, pomaga učencem toliko izpopolniti jezik in rabo slovničnih kategorij, da jih postopno uporabljajo več, bolje in bolj pogosto, kar je ključnega pomena za razumevanje komunikacijskega poučevanja. Ugotovi, da skupine, ki so deležne korektivne povratne informacije učitelja, napredujejo hitreje od kontrolnih, korektivna povratna informacija, kjer učenec sproti sam popravi svoje napake, pa je še bolj učinkovita od tiste, kjer to počne učitelj. Vključevanje korektivne povratne informacije hkrati tudi pomaga učiteljem v svoje poučevanje tujega jezika vključiti realistična pričakovanja o tem, kako se bo spreminjal vmesni jezik učencev, in s tovrstnim vključevanjem povečati pravilnost v iznosu. Veljal bi torej razmislek o tem, ali bi v enaki meri razvili sporazumevalne zmožnosti in tekočnost sporazumevanja, če bi se pri simulacijah poslovnih sestankov osredotočili le na jezikovno pravilnost sporazumevanja, in ali se pravilnost in natančnost jezika morda ne bi razvili brez korektivne povratne informacije učitelja.

Med simulacijami poslovnih sestankov so nekatere oblike povratne informacije lahko prisotne bolj, druge pa manj, kar je odvisno od izvedbe simulacije. Kjer učitelj posega v izvedbo simulacije poslovnega sestanka, je tudi povratna informacija lahko takojšnja in sprotna, kjer pa učitelj ne posega v izvedbo simulacije poslovnega sestanka, je povratna informacija lahko prisotna pred in po izvedbi simulacije poslovnega sestanka. Raziskava bo pokazala, katere so značilnosti korektivne povratne informacije pri simulaciji poslovnih sestankov in kako ključne so.

Korektivna povratna informacija v jezikovnem razredu spodbuja učenje/usvajanje tujega jezika kadar je pravočasna, specifična, konstruktivna in temelji na jasno izraženih merilih (Dumont idr., 2010; Ellis, 2009; Polio, 2012), vendar pa je korektivna povratna informacija pri simulaciji poslovnega sestanka zaradi pomanjkanja raziskav še precejšnja neznanka. Čeprav v komunikacijskem poučevanju tujega jezika sicer lahko opazimo precej spremenjen odnos do



korektivne povratne informacije in napak, ni mogoče ugotoviti, ali in kako korektivna povratna informacija vpliva na razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti. Raziskava bo pokazala tudi, ali in kako korektivna povratna informacija vpliva na tekočnost in pravilnost v jeziku, ter kakšna so stališča učiteljev tujega jezika in učencev o učinkovitosti korektivne povratne informacije.

## 2 Izkustveno učenje

Učenje je »vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev« (UNESCO/ISCED, 1993, str. 7). Če v definiciji učenja poskusimo združiti več različnih pogledov in pri tem upoštevati tudi humanistično-konstruktivistični vidik učenja, ki poudarja, da na količino in globino znanj, ki jih bo učenec pridobil, ne vplivajo le postopki uzaveščanja vsebin in urjenja spretnosti, pa bi učenje lahko opredelili kot »proces relativno trajnega spreminjanja posameznika, ki z novimi izkušnjami spreminja in rekonstruira obstoječa spoznanja, pri tem pa aktivno sodeluje s svojimi pričakovanji, čustvi, stališči« (Kogoj in Razdevšek Pučko, 1999, str. 18).

Učenje je proces spreminjanja, ki poteka v osebi, ki se uči, je oblikovanje novih asociacij in potencialov, poučevanje pa je organiziran sklop postopkov, s katerimi skuša učitelj spodbuditi, usmeriti, omogočiti, olajšati in pospešiti proces spreminjanja v učencu, pri čemer gre za zelo raznovrstne in kompleksne procese, na kar opozarja tudi hierarhija šestih kvalitativno različnih pojmovanj učenja (Marton in Dall'Alba, 1993, str. 281), in sicer:

- učenje kot količinsko povečevanje znanja (op. a., npr. bogatenje besednega zaklada v poslovnem angleškem jeziku),
- učenje kot memoriranje in reproduciranje (op. a., npr. poimenovanje strokovnih izrazov v angleškem jeziku),
- učenje kot uporaba podatkov in postopkov (op. a., npr. izvedba simulacije poslovnega sestanka v angleškem jeziku),
- učenje kot razumevanje – imeti vpogled v in pogled na (op. a., npr. kritično branje študije primera pred izvedbo simulacije poslovnega sestanka v angleškem jeziku),
- učenje kot videnje nečesa na drugačen način – ustvarjalni vidik (op. a., npr. ustvarjalna interpretacija vloge pri simulaciji poslovnega sestanka v angleškem jeziku) in

- učenje kot spreminjanje osebnosti – osebna angažiranost, spremenjen pogled na svet (op. a., npr. privzemanje navad, vrednost, načinov vedenja mednarodnega poslovnega sveta).

Učenje je dinamičen proces, v katerem tisti, ki se uči, izbere informacijo iz okolja, jo organizira, poveže s tem, kar že ve, ohrani, kar meni, da je treba ohraniti, uporabi informacijo v ustreznih okoliščinah, razmišlja o uspešnosti svojega učenja, torej zna. Tako znanje lahko razvrstimo v kategorije (Kogoj in Razdevšek Pučko, 1999, str. 17–20), in sicer deklarativno, proceduralno in strateško znanje.

Deklarativno znanje pomeni vedeti *kaj* (op. a., npr. poznati finančne izraze v angleškem jeziku). Obstaja v obliki spominskih shem, ki so povezani pojmi in misli. Povezave med temi pojmi so sestavljene in so lahko odvisne od formalnega učenja. Take informacije lahko spreminjamo, kadar imamo novo izkušnjo, ki razširja in izzove prejšnjo. Novo znanje najbolj učinkovito pridobivamo, če ga gradimo na obstoječih spominskih shemah. Asociacije bodo močnejše in usvajanje znanja lažje, kolikor bolj bodo učinkoviti načini povezovanja nove informacije z obstoječimi (prav tam). Študentje poslovne angleščine se ob spoznavanju s poslovno tematiko učijo novega besedišča, npr. *liability/asset, to be liable, debit/credit, the bottom line, the balance sheet, income statement* ipd., v obliki miselnih vzorcev, ki že temeljijo na obstoječih spominskih shemah, ki lahko obstajajo v slovenskem ali drugem tujem jeziku ali pa jih delno poznajo iz preteklih izkušenj.

Proceduralno znanje pomeni vedeti, *kako* nekaj napraviti (op. a., npr. znati tvoriti povedi v angleškem jeziku, ki opisujejo finančno stanje v podjetju). Sestavljeno je iz preprostih in zapletenih miselnih procesov, v spominu pa so spravljene v obliki sistemov, sestavljenih iz vrste korakov, v katerih pogoju sledi dejanje. V primerjavi z deklarativnim znanjem to znanje uspešno pridobivamo skozi vajo smiselno sestavljenih postopkov, s katerimi dosegamo neke cilje (prav tam). Pogosto gre za prepoznavanje smiselnih in povezanih sestavin učne celote, vajo in preverjanje s povratno informacijo, ko npr. z vajo študentje uporabljajo novo

besedišče v stavkih, učitelj pa preverja usvojeno znanje. Če je moj cilj npr. voditi poslovni sestanek v razredu poslovne angleščine, potem je moj podcilj uporabiti angleški jezik. Če je moj cilj uporabiti angleški jezik, potem je moj podcilj začeti simulacijo poslovnega sestanka. Če je moj cilj začeti poslovni sestanek, potem je moj podcilj izreči pozdrav udeležencem sestanka, ki sem se ga naučila.

Strateško znanje pomeni vedeti *kdaj*, *kje* in *kako* nekaj uporabiti (op. a., npr. uporabiti angleške finančne izraze za analizo finančnega stanja podjetja). Sem lahko uvrstimo tudi metakognitivno znanje – znanje o znanju, poznati in zavedati se lastnega znanja, meja tega znanja in lastnih sposobnosti za uporabo znanja. O strateškem znanju lahko govorimo takrat, ko učenci obvladajo miselne operacije in učne strategije, ki jih lahko prenašajo na nove situacije in vedo kdaj, kje in kako to znanje uporabiti (prav tam). Pri obravnavi simulacij poslovnih sestankov študentje z učnimi strategijami in miselnimi operacijami usvojeno znanje prenesejo na novo situacijo in vedo kdaj, kje in kako to znanje uporabiti.

K strateškemu znanju prištevamo tudi metakognitivno znanje, ki je znanje o lastnem znanju, kjer posameznik prepozna in se zaveda usvojenega znanja, prepozna nove oz. neznane informacije in jih zavestno organizira ter povezuje z znanimi v nove informacije ter prepozna razlike med znanjem in neznanjem. Zavest o tem je prvi korak k višjim oblikam učenja – reševanju problemov. Že usvojeno znanje omogoča uvideti povezavo med reševanjem novega problema in vzorci reševanja problemov, ki smo jih že uspešno rešili, omogoča pa tudi ponovno uporabo strategij, ki so se že izkazale kot uspešne (prav tam).

Z izvedbo novih simulacij poslovnih sestankov študentje lahko povežejo izkušnjo s poslovnimi sestanki, ki so jih že uspešno izvedli, z novimi, uvidijo povezavo in z vsako simulacijo poslovnega sestanka že usvojeno znanje z uporabo izkušenj organizirajo in povežejo v novo znanje.

Učenje z uporabo izkušenj je izkustveno učenje. V praksi še ni enotne opredelitve izkustvenega učenja. Kolb, ki je utemeljitelj in eden najpomembnejših

raziskovalcev tega področja, opredeli izkustveno učenje kot »vsako učenje, ki je v neposrednem stiku z resničnostjo, ki jo poučuje« (Kolb, 1984, str. 38). Pri izkustvenem učenju se namreč prav vsako spoznanje preoblikuje v stiku z osebno izkušnjo, vsako novo spoznanje pa je rezultat takšne rekonstrukcije (gl. sliko 2).

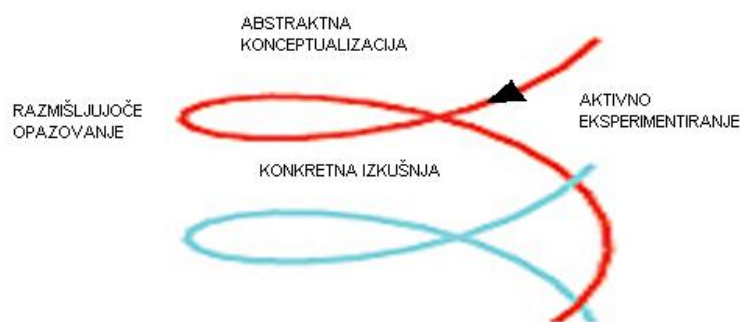


*Slika 2: Izkustveno učenje*

(povzeto po Kolb, *Experiential Learning*, 198, str. 38)

Izkustveno učenje predvsem zanika seštevalno pojmovanje učenja, zato mora biti poučevanje zasnovano tako, da učitelj, ki je hkrati tudi sam učenec, ta proces podpre in ozavešči ter učencu pomaga priklicati v zavest njegova lastna pojmovanja in izkušnje ter jih rekonstruirati oz. integrirati (Marentič - Požarnik, 2000, str. 123–127).

Po Kolbu je vsako učenje »proces, pri katerem nastaja znanje s transformacijo izkušnje« (Kolb, 1984, str. 38). To definicijo je prikazal in podprl s svojo različico učnega cikla (prav tam, str. 42), kjer se ljudje učijo z nenehnim kroženjem skozi štiri faze, in sicer skozi fazo aktivnega eksperimentiranja (AE), konkretne izkušnje (KI), razmišljujočega opazovanja (RO) in fazo abstraktne konceptualizacije (AK). Čeprav nastopajo v njegovem modelu v tem vrstnem redu, pa nobena od teh faz ni začetna ali končna točka (gl. sliko 3).



*Slika 3: Krog izkustvenega učenja*

(povzeto po Kolb, *Experiential Learning*, 1984, str. 42)

Po Kolbu poteka človekovo učenje v prepletanju dveh dimenzij spoznavanja, od enkratnega, neposrednega in subjektivnega doživljanja do abstraktnega doživljanja pojmov na eni strani in od razmišljujočega opazovanja pojavov do aktivnega poseganja vanje na drugi. Vsako kakovostno in učinkovito učenje tako nastane s kombinacijo vseh štirih polov učenja, in sicer dimenzije konkretne izkušnje in abstraktne konceptualizacije na eni strani ter dimenzije razmišljujočega opazovanja in aktivnega eksperimentiranja na drugi. Pri uspešnem učenju gre za stalno spiralno prehajanje med temi ravni. Pri tem ni tako pomembno, na kateri stopnji začnemo, temveč da jih med učenjem povezujemo in da učenja ne ločujemo preveč po teh fazah (prav tam). Če bi se študentje poslovne angleščine nekaj let zapovrstjo učili o poslovnih sestankih v angleškem jeziku le teoretično, in bi dobili celovito izkušnjo s poslovnimi sestanki šele v mednarodnem poslovnem okolju, bi bilo njihovo učenje preveč ločeno po fazah in posledično neučinkovito.

Pri izkustvenem učenju namreč ne gre za sprejemanje končnih spoznanj, ampak za proces ustvarjanja znanja in stalno preoblikovanje znanja ob stiku osebne izkušnje s teoretičnimi spoznanji. Je celosten način sprejemanja sveta, kjer se procesi zaznavanja, čustvovanja, razmišljanja in delovanja povezujejo v neločljivo celoto. Proces izkustvenega učenja v stalni transformaciji poteka vse življenje, od pridobivanja znanja v času formalnega šolanja, do specializacije poklicnih in strokovnih znanj v zgodnji odrasli dobi in integracije specialističnega znanja s

širšimi vrednostnimi in socialnimi razsežnostmi, ko uvidimo širši smisel svojega znanja (Marentič - Požarnik, 2000, str. 123–127).

Izkustveno učenje poteka vedno in povsod, v razredu pa stroka 21. stoletja poleg pomembnosti izkustvenega učenja opozarja predvsem na potrebo po inteligentnem pouku, tj. pouku, ki razvija višje ravni znanja ob »osredotočenosti na učenca in osrednji vlogi učitelja« (Marentič - Požarnik, 2011, str. 46), ki po eni strani v globino obvlada vsebino svoje stroke, hkrati pa razume, kako se je učenci različnih starosti in zmožnosti učijo.

Inteligentni pouk naj zato vzpostavlja »sodelovalne skupnosti«, v katerih se udeleženci pod vodstvom učitelja učijo od njega in drug od drugega. Zato je proces prenašanja znanja le deloma neposreden, za vrsto ciljev pa je uspešnejši, kadar poteka posredno, tj. prek učenčevega osmišljanja, spraševanja in preizkušanja. Čeprav se nekaterim zdi tak ovinek nesmiseln, češ da učence lahko pripeljemo do istega cilja hitreje in bolj ekonomično, če jim »pravilne rešitve« kar povemo, pa glavna razlika ni v količini in načinu učiteljevega vodenja, ampak v učenčevi pobudi za učenje. Pomembno je, da učenca od vsega začetka vpletemo v problem nekega področja, da bi neki pojav razumel, in ne zato, da bi bolje rešil test. Če je lastnik problema in če je to njegov cilj in ne učiteljev, bo imelo učenje povsem drugačno kakovost (prav tam, str. 44–47).

Povedano drugače, učenje ima v specifičnem kontekstu (npr. na Ekonomski fakulteti) drugačno širino in globino, če študente od vsega začetka vključimo v izobraževalno opravilo simulacij poslovnih sestankov, saj bodo lahko razvili sporazumevalno zmožnost v tipičnem žanru poklicnega opravila, tj. poslovnem sestanku, in usvojili znanje za sporazumevanje na poslovnih sestankih in ne zgolj zato, da bi bolje opravil izpit.

## 2.1 Visokošolski razred in njegovo okolje

Visokošolski razred in njegovo okolje razumem kot akcijsko usmerjeno jezikovno okolje, kjer raba in učenje tujega jezika po SEJO (2011) »zajema dejanja oseb, ki kot posamezniki in kot člani družbe 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 področij družbenega življenja, pri čemer uporabljajo tiste strategije, ki se jim zdijo najustreznejše za izvajanje potrebnih opravil« (SEJO, 2011, str. 31). Vprašanje pa je, ali visokošolski tujejezikovni razred študentom in učiteljem to zares omogoča, v kolikšni meri in na kateri stopnji znanja.

Študente univerzitetnega programa Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani raziskava o stopnji znanja splošne angleščine (Čepon, 2012) po zmožnosti tvorjenja in sprejemanja besedil umešča na stopnjo učinkovitih uporabnikov oz. stopnjo B2 po SEJO (2011). Ti znajo učinkovito argumentirati in zagovarjati svoje mnenje v tujem jeziku in so zmožni pristnega, spontanega, tekočega in učinkovitega sporazumevanja v tujem jeziku (Čepon, 2012, str. 59). V kontekstu razvijanja sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke bi stopnja B2 po opisniku za formalno razpravljanje in sestanke (SEJO, 2011, str. 102) pomenila, da lahko na tej stopnji angleščine posameznik živahno razpravlja, prepozna in vrednoti argumente ali jim nasprotuje, svoje mnenje in stališča pa zna natančno in prepričljivo izraziti, predstaviti in utemeljiti ter se primerno odzivati na mnenja drugih. Pri višjih stopnjah formalnega razpravljanja in sestankov, in sicer na stopnji C1 posameznik lahko vse naštetu počne še zlahka, tekoče, spontano in ustrezno, na stopnji C2 pa še urejeno in tako kot domači govorce (gl. preglednico 1).



**Preglednica 1: Podlestvica SEJO za formalno razpravljanje in sestanke**

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 govorc.
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 prepoznava 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 svoje mnenje, ga 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 sogovorniki 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 izmenjavanje 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 sogovornika prosi, naj ponovi bistvene dele.
A1	Ni opisnika.

(SEJO, 2011, str. 102).

Na splošno je poučevanje poslovne angleščine in poučevanje tujega jezika stroke zaradi svoje specifičnosti vezano na širše poslovno in strokovno okolje, ki lahko samo ob pravilnem izkoristku potencialov in mnogovrstnih transferjev omogoči

osnovo za boljšo izpostavljenost jezikovnim in strokovnim izkušnjam. Zahteva jezikovno samozavestnega in odlično usposobljenega izvajalca, dejavnosti morajo biti premišljeno izbrane, potrebno pa je tudi sodelovanje z drugimi izvajalci. Visokošolski učitelji poslovne angleščine so pri tem, kot navaja Rižnar (2009, str. 185), v slovenskem prostoru velikokrat prepuščeni sami sebi. Prav ta izoliranosti učiteljev po njegovem mnenju lahko privede do samozadostnih predstav učiteljev o tem, kaj naj bi poslovna angleščina bila in kako naj bi se jo poučevalo in učilo. Ugotavlja, da je potrebna prenova poslovne angleščine v slovenskem visokem šolstvu v smislu premika od »poučevanja k učenju, od učitelja k študentu, h komunikacijskemu pristopu, raznovrstnosti metod učenja/poučevanja, k uporabi moderne informacijske tehnologije, k spodbujanju avtonomije, samoocenjevanja in kulturne ozaveščenosti študentov, k spodbujanju večje jezikovne ozaveščenosti [...]« (prav tam). Visokošolski učitelji poslovne angleščine in avtorji učbenikov poslovne angleščine v mednarodnem (Nelson, 2000) in slovenskem prostoru (Rižnar, 2009) so v preteklosti v preveliki meri poučevali in v učbenike vključevali vsebine zgolj po lastnih izkušnjah, ki pa jih niso objektivizirali v širšem strokovnem okolju. Tako so se zaradi pomanjkanja temeljnih raziskav o poučevanju poslovne angleščine ravnali preveč po intuiciji.

Z vidika izkustvenega učenja bi obenem veljalo opozoriti tudi na nevarnost, da bi se utegnilo zgoditi, da bi se začele dolgoletne izkušnje učiteljev in avtorjev učbenikov s poučevanjem poslovne angleščine puščati vnemar. Dokler se namreč njihova izkušnja ne razume dovolj kot priložnost za akcijsko in kvalitativno raziskovanje poslovne angleščine v širšem strokovnem kontekstu, te praviloma ne morejo postati del širšega konteksta poučevanja/učenja poslovne angleščine. Raziskovalna vrzel v mednarodnem in slovenskem visokošolskem prostoru je tako najbolj v tem, da vse te izkušnje ostajajo del tihega znanja (ang. *tacit knowledge*), ki se ga ne vključuje (dovolj) v raziskave in/ali v učbenike poslovne angleščine. Z vidika Kolbovega kroga (Dostal, 2004, str. 86), kjer je znanje transformacija izkušenj, se spiralno prehajanje med dimenzijami zato ustavi že na začetku, tj. na ravni poučevanja/učenja posameznika, ki svoje izkušnje ne objektivizira v širšem strokovnem okolju.

Z vidika izkustvenega učenja bi bil resnični premik od »poučevanja k učenju, od učitelja k študentu« (Rižnar 2009, str. 185) mogoč le z vključevanjem učiteljeve in učenčeve izkušnje v širši koncept stroke in transformacijo izkušnje širše, na kar pa se v raziskavah v večini pozablja. Odklonilen pogled na uporabo izkušnje pri poslovnih angleščini je v svojem bistvu paradoksalen, še posebej v kontekstu simulacij poslovnih sestankov, kjer je izkušnja, tako učiteljeva kot učenčeva, temeljnega pomena in brez izkušnje učenja preprosto ni.

Zaradi pomanjkanja temeljnih raziskav in literature o izkustvenem učenju s simulacijo poslovnega sestanka je zato treba izhajati iz splošnih ugotovitev izkustvenega učenja in jih raziskati v specifičnem kontekstu simulacij poslovnih sestankov in z ugotovitvami zapreti raziskovalno vrzel.

Izkušnjo v kontekstu poslovnih sestankov bi lahko opredelili kot izkušnjo študenta in izkušnjo učitelja, pri čemer gre pri obeh za izkušnjo z izobraževalnim opravilom, tj. simulacijo poslovnega sestanka v slovenskem in/ali mednarodnem poslovnem okolju, in za izkušnjo s poklicnim opravilom, tj. poslovnim sestankom v slovenskem ali mednarodnem poslovnem okolju. Vse skupaj in/ali vsaka posebej se transformirajo v nova spoznanja, ki sovplivajo na celostno učiteljevo in učenčevo izkušnjo s poslovnimi sestanki.

Čeponova v svoji raziskavi (2012) kot najpomembnejše skupne značilnosti študentov Ekonomske fakultete navaja prav njihovo potrebo po učenju iz konkretne izkušnje in interakcije z drugimi. Ustrezajo jim predvsem vodene dejavnosti za vzpostavljanje medsebojnih odnosov, kjer navaja igre vlog, skupinsko delo, delo in dialoge v parih, skupinske predstavitve in tudi skupinske simulacije poslovnih sestankov (2012, str. 50–51). Njene ugotovitve so skladne z izhodišči izkustvenega učenja, vendar bi bilo treba za razumevanje pomembnosti globine izkušnje bolj natančno opredeliti učiteljevo in študentovo izkušnjo s poučevanjem/učenjem s simulacijami poslovnih sestankov oz. z udeležbo in vodenjem poslovnih sestankov in z udeležbo in vodenjem simulacij poslovnega sestanka ter proučiti, kako pomembne so te izkušnje za izvedbo simulacije

poslovnega sestanka.

Vsako novo spoznanje je namreč rezultat take rekonstrukcije, saj se tako učitelj kot učenec lahko učita le, če v zavest priključeta svoje izkušnje, ideje in jih ob znanstvenih pojmih rekonstruirata oz. integrirata, pri čemer šteje skupek transformacij izkušenj na večdimenzionalnih ravninah. Kljub temu, da literatura nikjer ne omenja vidika večdimenzionalnosti več izkušenj skupaj, bi bilo pričakovati, da se izkušnja nadgrajuje in transformira in da kategorija izkušnje kot abstraktni pojem vključuje več vzporednih izkušenj skupaj, ki se lahko vsaka posebej preoblikuje v stiku z osebno izkušnjo.

## 2.2 Študija primera

Študija primera (angl. *case study*) je besedilo, ki opiše specifično situacijo, študija poslovnega primera (angl. *business case study*) pa specifično situacijo v podjetju, ki jo študentje proučijo, analizirajo in o njej razpravljajo, pri čemer lahko razprava poteka v različnih oblikah, tudi v obliki simulacije poslovnega sestanka.

Študije primera se razlikujejo po področju, ki ga obravnavajo, po ureditvi besedila, po dolžini, težavnosti, dramatizaciji, izvedbi ipd. (Dostal, 2008, str. 177). Zaman (2002, str. 5) študije primera deli na zelo kratke (odstavek ali dva), ali pa izredno dolge (20–30 strani), pri čemer na tekmovanjih za najboljšo študijo primera leta (npr. na kanadski poslovni šoli Ivey Business School) najboljši primeri niso daljši od 12 strani. Nekatere študije primera so opremljene tudi z DVD-ji, povezavami idr.

Razlikujejo se tudi po dramatizaciji. Tako Heath (1998, str. 87) opiše šest različnih vrst študij poslovnega primera, in sicer:

- naključje, kjer gre za kratek posamezen dogodek (angl. *simple case*),
- primer z ozadjem (angl. *background case*): Nekateri avtorji ga imenujejo tudi opisna študija primera. Informacije podaja na zanimivejši način kot

- običajno gradivo. Študentje se vživijo vanje in tako bolje dojemajo podatke, podane v študiji primera. Ta vrsta študij primera se navadno uporablja v kombinaciji z dodatnimi študijami primera, ki se znotraj izbrane tematike osredotočajo na specifične probleme.
- vadbeni primer (angl. *exercise case*): Ta vrsta študije primera nudi priložnost za praktično uporabo posebnih postopkov in tehnik in se v velikem obsegu uporablja za kvantitativne analize. Študentje pokažejo več zanimanja za numerične podatke, povezane z resnično situacijo, kot zgolj za niz podatkov, ki jih potrebujejo za vajo.
- situacijski primer (angl. *situation case*): Študent pripravi analizo, ki temelji na podatkih, ki jih razbere iz študije primera, in išče pomembnejše povezave med podatki z vprašanjem: Zakaj so šle stvari narobe in kako bi se bili temu lahko izognili?
- kompleksni primer (angl. *complex case*): Situacija je tu predstavljena kot skupek problemov, kjer so ključni podatki pomešani s tistimi, ki so sicer zanimivi, a za osrednjo analizo nepomembni. Problem, s katerim se morajo študentje dodatno spopasti, je torej razlikovanje pomembnih podatkov od tistih, ki odvrtačajo pozornost in zamegljujejo bistvo problema. Analizo še dodatno otežuje dejstvo, da so problemi povezani, pomembne teme so lahko skrite v množici podatkov. Čeprav gre za zahtevno vrsto študije primera, ni nujno, da mora študent v zaključni fazi analiziranja problemske situacije sprejeti tudi končno odločitev.
- primer z odločitvijo tj. odločitveni primer (angl. *decision case*): Študent se mora odločiti, kaj bi naredil v opisani situaciji in predstaviti, kaj bi sam naredil in nato oblikuje strategijo za ukrepanje. Pred tem mora seveda proučiti večje število možnosti in se na osnovi izbranih meril odločiti za tisto, ki ima največje možnosti za uspeh.

Lahko gre za medosebne študije primera (angl. *interpersonal*), ki se osredotočajo na razmerja (vodenje tima, reševanje konfliktov ipd.), in nemedosebne (angl. *non-interpersonal*), ki se osredotočajo na določeno tematiko (obvladovanje finančnih izkazov idr.) (Romm in Mahler, 1991, str. 259).

Študije primera se lahko razlikujejo tudi glede središča pozornosti (Christensen idr., 1991, str. 141), ki je lahko na analizi, odločanju ali izvedbi, kot npr. pri klasični harvardski študiji primera. Obstaja tudi posebna vrsta študije primera s simulacijo (Argyris, 1982, str. 296), kjer pa se v fazi obravnave od udeležencev zahteva, da z igro vlog ali simulacijo predstavijo študijo primera in o njej razpravljajo.

Poznamo tudi študije primera v prvi ali tretji osebi (Burgoyne in Mumford, 2001; Heath, 1998; Mumford, 1995). Razlikujejo se po tem, ali udeleženci situacijo, ki jo sami trenutno doživljajo, prenesejo v razpravo (ustno ali pisno), ali pa izhajajo iz primerov, ki jim jih je pripravil izvajalec.

Nadaljnja razlika je, da posamezniki proučujejo primere, ki so vzeti iz njihove lastne resničnosti, morda napisani prav za njihovo podjetje (Crainer in Dearlove, 1998; Klein, 2001; Mailick, 1998) ali pa primere s popolnoma drugega področja (Barnes idr., 1994; Christensen idr., 1991; Mauffette - Leenders in Erskine, 2001).

Nekateri primeri so zelo pregledni, obstajajo pa tudi primeri, kjer zaradi preobilice nepomembnih in/ ali pomanjkanja pomembnih podatkov bralec na prvi pogled ne more razbrati, kateri podatki so ključni in kako bi problem lahko rešil. Prav v tem se skriva eden osnovnih ciljev študije primera, ki je približati študentom situacije, s kakršnimi se bodo pogosto srečevali v poslovnem svetu v poklicnem življenju. Tudi menedžer namreč nikoli ne razpolaga z vsemi podatki, ki bi jih potreboval za najboljšo rešitev, zato jih mora poiskati sam in se odločiti, kako bo ukrepal, svojo odločitev pa ustrezno argumentirati.

Z vidika zahtevnosti so običajno najkrajši primeri najbolj preprosti. Takšen je vadbeni poslovni primer, v katerem je podatke za možno rešitev mogoče razbrati iz kratkega opisa situacije (npr. izračun neto sedanje vrednosti, točke preloma in podobno).

Pri študiji primera je najpomembnejša prav izbira prave študije primera, tj. tiste, ki upošteva predznanje in izkušnje ciljne skupine udeležencev in je relevantna glede na zastavljeni cilj (Christensen idr., 1991, str. 141). Primeri, ki so vzeti iz tuje kulture in prakse, so za slovenske razmere lahko neprimerni, zato je bolje pripraviti študijo primera iz poslovne prakse, ki je udeležencem bližja, da lahko s simulacijo omogoča tudi neposredno izkušnjo, ki jo tako lahko doživimo močnejše in globlje. Še tako dobra študija primera pa je v rokah nepoučenega učitelja ali študentov, ki se obravnavi upirajo, brez vsakršne vrednosti (Boehrer in Linsky, 1990, str. 45).

### **2.2.1 Študija primera in poslovna angleščina**

Kljub temu, da je študija primera temeljno besedilo študentov ekonomskih in poslovnih ved, se šele v zadnjih desetletjih uporablja za učenje in poučevanje poslovne angleščine.

Obstaja sicer nekaj zapisov o študijah primera v poslovni angleščini, ki bolj kot na empiričnih dejstvih temeljijo na posameznih izkušnjah učiteljev in njihovi intuiciji. Tako Reed (2011, str. 326–345) meni, da so študije primera primerne za višje jezikovne stopnje poslovne angleščine. Ocenjuje, da so študije primera poslovnih šol za jezikovni pouk marsikdaj predolge in preveč kompleksne in da morajo študije primerov za poslovno angleščino biti kratke in brez računanja, predvsem pa morajo služiti praktičnemu namenu, kjer se od učenca pričakuje, da se prilagaja in vztrajno ter natančno stalno razvija svojo tujejezikovno sporazumevalno zmožnost, od učitelja pa, da ta razvoj beleži in spodbuja<sup>18</sup>. Od učitelja je odvisno, kako (prav tam, str. 340). Razprava o študiji primera je po njegovem mnenju lahko odlična priložnost za učiteljevo korektivno povratno informacijo, pri čemer po intenzivnosti vpletenosti loči med:

---

<sup>18</sup> »I expect a developing ability to deal flexibly and in a sustained, accurate way with abstractions, hypotheses, consequences, conditions, nuances, assumptions, deductions, caveats, speculation; to empathize, sympathize, criticize; to assert and to retract; to praise and to commiserate; to deal autonomously and unambiguously with numbers and time frames; and many other skills of expression for the trainer to note and promote« (Reed, 2011, str. 333).

- študijo primera, kjer se določena tema analizira,
- simulacijo, kamor spadajo razprave in sestanki, kjer udeleženci lahko izrazijo svoje mnenje in
- igro vlog, kjer se udeleženci vživijo v določeno vlogo in jo odigrajo (prav tam, str. 326–345).

Študija primera se lahko razvije v simulacijo ali igro vlog<sup>19</sup>. Kot ključne za učitelja pri obravnavi študije primera opredeli predvsem opazovanje, beleženje in povratno informacijo (prav tam, str. 326–345). Opozori tudi na to, da je lahko študija primera past za neizkušene učitelje<sup>20</sup>.

Frendo (2005, str. 40) bolj kot izkušnost učitelja pri izvedbi študije primera poudarja strokovnost, ki se od učiteljev poslovne angleščine pričakuje. Vlogo učitelja pri izvedbi opredeli kot vlogo vaditelja (angl. *trainer*), trenerja (angl. *coach*) in svetovalca (angl. *consultant*), pri čemer lahko učitelj usposablja in poučuje (prav tam, str. 5).

Esteban in Perez Canado (2004, str. 159) pa menita, da sta pri izvedbi študije primera ključni dve kategoriji, in sicer usposobljenost učitelja poslovne angleščine in značilnosti učne situacije. Učna situacija namreč vpliva na izvedbo študije primera, ključne pri tem pa so fizične okoliščine, čas, cilj, predvidljivost, jezikovna podpora, značilnosti besedila, predvsem pa udeleženci.

Pri poslovni angleščini študija primera spodbuja k večji samostojnosti v skupini in razvija interakcijo, kjer so ključnega pomena odprt odnos z učiteljem in možnost za izmenjavo mnenj ter ustrezna in zanimiva tematika poslovnih primerov iz poslovne prakse, ki je uporabnikom blizu (Dostal, 2004), pravi učinek takšnega

---

<sup>19</sup> »It is important to distinguish clearly between case studies (topics for analysis), simulations (discussions or meetings where participants express their own personal points of view), and role plays (where participants are required to conform to a given profile). A case study may lead to a simulation or a role play« (Reed, 2011, str. 326).

<sup>20</sup> »An unprepared trainer can find out too late that an innocent brainstorming session becomes a minefield strewn with improvised explosive devices« (Reed, 2011, str. 340).



poučevanja/učenja pa je lahko opazen kasneje (Dudley - Evans in St John, 1998, str. 210)<sup>21</sup>.

Učenje poslovne angleščine s študijo primera uporabnikom omogoča usvajati in razvijati znanja in spretnosti za namene ekonomske in poslovne stroke, kot tudi znanja in spretnosti za namen učinkovite interakcije v poslovnem angleškem jeziku (Dostal, 2004), podrobneje pa bo to treba raziskati za simulacijo poslovnega sestanka v angleškem jeziku in ugotoviti, kako se z obravnavo študije primera razvija tujejezikovna sporazumevalna zmožnost in kakšna je vloga učitelja pri tem.

### **2.3 Metoda primera**

Metoda primera (angl. *case method*) je obravnava študije primera po treh osnovnih fazah, in sicer: predstavitev, analiza in razprava (Mijoč, 1997, str. 12). Najprej se je uporabljala v pravu, na Harvardu že okoli leta 1880, kasneje pa tudi v ekonomiji. Sprva so jo uporabljali v klasični obliki, kjer so bili primeri vzeti iz resničnosti oz. iz pravne prakse in so bili vodji razprave sklepi znani vnaprej. Pravilna rešitev je bila ena sama, zato so manjše skupine tekmoval, katera bo prva odkrila pravo rešitev primera.

Kasneje se je metoda primera prilagajala in dopolnjevala in začeli so uporabljati vnaprej pripravljene in tudi neresnične študije primera ali pa takšne z več pravilnimi rešitvami. Metoda primera se je na Harvardu razvila zaradi prepričanja, da je bolj učinkovita od klasične metode, tj. tradicionalnega predavanja. Harvard metode primera ne sprejema kot ene izmed mnogih, kot to počnejo druge poslovne šole po svetu, temveč je zanj metoda primera primarno jedro učnega procesa, ki ga preostale metode le dopolnjujejo (Burgoyne in Mumford, 2001, str. 45).

---

<sup>21</sup> »The real effect of case instruction is likely to be apparent after some time« (Dudley - Evans in St John, 1998, str. 210).

Simulacija poslovnega sestanka se kontekstualno umešča v študijo primera, ta pa v širši kontekst izkustvenega učenja, kjer po klasifikaciji metod izkustvenega učenja spada med njene osrednje metode<sup>22</sup>, saj vključuje izkušnje udeležencev, pospeši razmišljanje o izkušnji in spodbuja k oblikovanju novih izkušenj.

Študentje se med pripravo na simulacijo poskušajo vživeti v situacijo v podjetju in svojo vlogo, vsak pa se mora v študijo primera poglobiti, da lahko o njej razpravlja (Marentič - Požarnik, 2000, str. 123–127). V prvi od treh stopenj študije primera, tj. v predstavitvi, študent predstavi svoj ali pa hipotetični primer. (Marentič - Požarnik 1992, str. 1–16). Lahko ga predstavi le na kratko, kot sprožilec za razpravo<sup>23</sup>, pomembno pa je, *kako* ga predstavi in kako je podprt z dejstvi, resničnimi podrobnostmi, pa tudi z različnimi pogledi in stališči posameznikov, ki so vpleteni v primer. Analiza primera oz. druga stopnja temelji na dejstvih, ki jih učitelj razkrije skupini v obliki vprašanj, da jih spodbudi k iskanju temeljnih problemov v danem primeru, ki jih je na tej stopnji treba šele identificirati in poimenovati. Analiza je lahko individualna in/ali skupinska. Razprava o primeru pomeni sklepno fazo metode primera. V klasični obliki metode primera se uporablja predvsem dialog dvojic, navadno učitelja in študenta, simulacije pa postajajo vedno bolj priljubljene (prav tam).

Marentič - Požarnikova (prav tam, str. 1–16) vlogo učitelja pri izvedbi študije primera opredeli po fazah, in sicer:

---

<sup>22</sup> Ločimo med osrednjimi metodami (simulacije in igre kot modeli ali predstavitve, strukturirane naloge, ki udeležence neposredno vpletejo v izkušnjo s problemom, skupinske interakcije, igre vlog z opredeljenimi načini in pravili vedenja, telesno gibanje z metodami sproščanja), prilagojenimi metodami (opazovanje procesa, fantaziranje in vizualizacija, vprašalniki in drugi instrumenti za spodbujanje samoopazovanja in skupinske razprave, samostojni projekti, metoda projektov) in klasičnimi metodami izkustvenega učenja (predavanje kot dopolnilo izkustvene aktivnosti, branje krajših besedil pred in po izkustveni aktivnosti, pisanje kot dokumentacija naučenega, spominsko utrjevanje, povzemanje vtisov ali sredstvo sistematične refleksije (Walter in Marks, 1981, str. 121).

<sup>23</sup> Pri klasični harvardski študiji primera ima problem v praksi že rešitev, njegova prednost pa je ravno njegova avtentičnost, obširna, kompleksna in pestra predstavitev. Če gre za klasično metodo primera, je pomembno, da učitelj problem pojasni samo do zapleta, ko je problem z nekaj podproblemi šele nakazan in terja rešitev, tako da iskanje rešitve vzbuja naravno radovednost, vzbudi dodatno motivacijo, za katero bi bili udeleženci prikrajšani, če bi jim rešitev predstavili že na začetku.

- upošteva sklope ciljev, okoliščin, vplivanja, organizacije in odnosov med sklopi,
- ustvari primerno vzdušje, poda jasna navodila,
- pozorno spremlja proces, le izjemoma posega,
- usmerja z vprašanji, kaj se je dogajalo in kako so udeleženci to doživljali,
- dogajanje poveže s cilji: kaj so udeleženci pridobili; kako naučeno uporabiti v drugih situacijah in povezati s teorijo in
- ovrednoti, kaj je bilo dobro in kaj bi bilo mogoče še izboljšati.

Uravnoteženi pristop in upoštevanje načel izkustvenega učenja učitelju in študentu omogoča priložnosti za razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti, vprašanje pa je, kako.

### **2.3.1 Metoda primera in poslovna angleščina**

Čeprav je metoda primera temeljna metoda poučevanja in učenja poslovnih in ekonomskih ved, ki se v mednarodnem okolju izvaja v angleškem jeziku, primanjkuje raziskav o uporabi metode primera pri poslovni angleščini, predvsem pa ni raziskav o tem, kako se s to metodo razvija tujejezikovna sporazumevalna zmožnost in kakšna je vloga učitelja pri tem.

Učitelj pri poučevanju poslovne angleščine s to metodo po Kolbovem krogu prek različnih, a povezanih faz učenja predvsem omogoča, spremlja in pogloblja izkušnjo svojih učencev in svojo lastno (Dostal, 2004).

V prvi fazi obravnave študije primera študentje dobijo opis situacije v podjetju, kar ustreza Kolbovi fazi razmišljujočega opazovanja (RO).

V drugi fazi študentje proučijo, kaj se je zgodilo, zakaj se je zgodilo in kakšne so možne rešitve za opisani problem, učitelj pa jih spodbudi k posplošitvam oz. povezavi študije primera z drugimi situacijami, ki jih morda poznajo, kar ustreza fazi abstraktne konceptualizacije (AK).

Kolbova tretja faza aktivnega eksperimentiranja (AE) je faza, v kateri se preverjajo mnenja, pripombe, komentarji in ugotovitve, ki služijo kot osnova za oblikovanje novih izkušenj. Učenje se z enega primera prenese na drugega, na daljši rok pa se konkretna izkušnja s študije primera lahko prenese na delovno situacijo.

V fazi konkretne izkušnje (KI) se študentove prejšnje izkušnje prenašajo na fazi refleksnega opazovanja in abstraktnega pojmovanja, kot nekakšne že uporabljene konkretne izkušnje.

Raziskava (prav tam) je potrdila izjemno vlogo osebne izkušnje in globine te izkušnje, pri čemer velja, da bolj ko je posameznik v študijo primera vključen, globlja je lahko njegova izkušnja, ni pa raziskala, kako se pri tem razvija tuji jezik oz. tujejezikovna sporazumevalna zmožnost.

Za poučevanje tujega jezika in poučevanje angleščine kot tujega jezika v 21. stoletju je značilen pluralizem kognitivističnih hipotez, ki vsaka po svoje osmišljajo in dodajajo pomembne sestavine za razumevanje procesa učenja/usvajanja tujega jezika. Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO, 2011) se, morda prav zato, ne opredeljuje za nobeno od teorij učenja, saj:

»[...] ni dovolj trdnega in 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. [...] Največ, kar po njihovem mnenju lahko naredi učitelj, je, da zagotovi čim bogatejše jezikovno okolje [...]. Drugi verjamejo, da je poleg izpostavljenosti razumljivemu vnosu potreben in zadosten pogoj za jezikovni razvoj aktivna udeležba v sporazumevalni interakciji. [...] 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 druge učence, učitelje in

njihove podporne službe, [...] ki se zavedajo, 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.« (SEJO, 2011, str. 163).

V nadaljevanju zato povzemam tista spoznanja glotodidaktike 21. stoletja, ki so temeljne sestavine te rahle in morda na tej točki še vedno delovne definicije teorije učenja tujega jezika, ki se zdijo ključne za razumevanje postopkov in mehanizmov razvijanja tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku in relevantne za raziskavo o vlogi učitelja pri tem.

## **2.4 Razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku**

Zaradi pomanjkanja temeljnih raziskav o simulacijah poslovnih sestankov je treba izhajati iz splošnih ugotovitev stroke in sodobnih kognitivističnih hipotez o razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti ter o pomenu in vplivu potrebe po sporazumevanju, vključenosti v sporazumevanje, redne izpostavljenosti tujemu jeziku, izpostavljenosti besedilni, skladenjski, besediščni, diskurzni idr. raznovrstnosti jezika v rabi, tehtanju o pomenu, uspešnosti, korektivni povratni informaciji, tekočnosti in pravilnosti sporazumevanja.

Če izhajamo iz hipoteze opažanja (angl. *noticing hypothesis*), po kateri se ničesar ne naučimo, če tega prej ne opazimo (Mackey, Gass in McDonough, 2000, str. 471–497; Schmidt, 1990, str. 17–46), naj bi pri simulacijah poslovnih sestankov študentje hipotetično lažje razvili sporazumevalno zmožnost ob prisotnosti učitelja, ki bi njihovo pozornost usmerjal na določene vidike poslovnih sestankov, kot brez prisotnosti učitelja.

Po hipotezi o razumljivem iznosu (angl. *comprehensible output hypothesis*) smo v izražanju učinkoviti, ko nas sogovornik razume, pri čemer sta za učenje/usvajanje tujega jezika govorna interakcija in razumljivi vnos ključni, morda celo glavni

pogoj (Lightbown in Spada, 2011, str. 38–51). Ob upoštevanju dejstva, da učiteljeva vključenost v simulacijo poslovnega sestanka zagotavlja, da vsak študent še pred izvedbo simulacije poslovnega sestanka razume jezikovni vnos (tj. besedišče študije primera), je ključnega pomena, kako učinkovito je sporazumevanje med izvedbo simulacije poslovnega sestanka ob prisotnosti oz. ob odsotnosti učitelja, s katerimi težavami se študentje srečujejo in kako jih odpravljajo. Rečeno drugače, ključno je, kako se študentje med simulacijo poslovnega sestanka ob razumljivem vnosu in z govorno interakcijo postopno učijo tujega jezika.

Jezika se vsaj delno učimo v enotah oz. besednih blokih, ki so večji od ene same besede. Jezikovno znanje se po hipotezi povezovanja (angl. *connectionism*) ob izpostavljenosti jeziku specifičnim jezikoslovnim kontekstom in vnosom informacij kot glavnim virom jezikovnega znanja postopno gradi v mrežo povezav med posameznimi jezikovnimi elementi, kjer večkratna izpostavljenost posameznim situacijskim ali elementom jezika pri učencu v specifičnih kontekstih vodi do vse močnejših miselnih ali nevroloških povezav med temi elementi (Ellis, 2005, str. 305–52). Med simulacijami poslovnih sestankov se tako študentje ob prisotnosti oz. ob odsotnosti učitelja lahko učijo/usvajajo tuji jezik in razvijajo sporazumevalno zmožnosti na več različnih ravneh: jezikovni, sociolingvistični in pragmatični.

Simulacije poslovnih sestankov so v svojem bistvu oblika jezikovne vaje, kjer pa jezikovne vaje ne gre razumeti le kot produkcijo jezika, temveč hkrati tudi izpostavljenost jeziku in razumevanje jezikovnih značilnosti. Pri simulacijah poslovnih sestankov gre za jezik v rabi, prisotnost oz. odsotnost učitelja pa se lahko različno odraža tako v pomenskem kot tudi v oblikovnem ustroju sporazumevanja. Študentje z boljšim in slabšim znanjem svojo pozornost med pripravo in med izvedbo simulacije poslovnega sestanka različno osredotočajo na celoto oz. njene posamezne dele. Vsi, ki se jezika učijo že dlje časa, bolj posvečajo pozornost pomenu besedila, začetniki pa so bolj osredotočeni na obdelavo pomena posameznih besed (DeKeyser, 2001, str. 125–151; Segalowitz,

2003, str. 382–408). Zaradi omejenih zmožnosti obdelave vnosa se je namreč po hipotezi obdelave vnosa (angl. *input processing*) težavno hkrati v enaki meri osredotočati na pomen in na obliko. Usvajanje tujega jezika je bolj uspešno, če se poučevanje osredotoča na pomen jezika v kontekstu namesto na slovnično rabo jezika (Williams idr., 2004, str. 203–218).

Pri simulacijah poslovnih sestankov se lahko prisotnost učitelja različno in v različni meri odrazi v interakciji študentov. Po teoriji Vygotskega (angl. *Vygotskian theory*) do učenja/usvajanja tujega jezika pride z interakcijo, ko posameznik komunicira v svojem območju bližnjega razvoja (angl. *zone of proximal development*), tj. ko lahko deluje na višji stopnji od svoje oz. na stopnji, ki jo omogoči jezikovno boljši sogovornik (Vygotsky, 1978, str. 120–156). Po razširjeni teoriji Vygotskega (angl. *learning by talking*) do učenja/usvajanja ne pride samo med učencem in domačim govorcem ali učiteljem, temveč tudi med interakcijo med učenci, saj tudi taka interakcija omogoča kontekst za jezik v rabi in učenje/usvajanje jezika (Lightbown in Spada, 2011, str. 40–56). Med simulacijo poslovnega sestanka so v skupini študentje z različnim jezikovnim znanjem, ki se med interakcijo tako v različnem obsegu in različno globoko učijo/usvajajo tuji jezik.

Sodobna teorija učenja/poučevanja tujega jezika poudarja pomen učenja v kontekstu (DeKayser, 2001, str. 125–151; Segalowitz, 2003, str. 382–408). Informacijo namreč najlažje prikličemo v kontekstu, ki je podoben kontekstu ob usvajanju jezika<sup>24</sup>. Če se torej učimo besedišča in slovničnih kategorij s ponavljalnimi pisnimi vajami, jih bomo po hipotezi obdelave informacij (angl. *information processing hypothesis*) med pisanjem testa lažje priklicali, kot če bi se jih učili s komunikacijskimi dejavnostmi, besedišče in slovnične kategorije, ki smo se jih učili s komunikacijskimi dejavnostmi, pa bomo lažje priklicali med komunikacijsko dejavnostjo (Lightbown in Spada, 2011, str. 40). Ob upoštevanju teh izhodišč bi tako veljalo, da študent informacije za izvedbo poslovnega sestanka v tujem jeziku v resničnem življenju, tj. za opravljanje poklicnega

---

<sup>24</sup> »Information is best retrieved in situations that are similar to those in which it was acquired« (Lightbown in Spada, 2011, str. 40).

opravila, laže priključuje iz simulacij poslovnega sestanka v tujem jeziku tj. iz opravljanja izobraževalnega opravila, s katerim se je učil poslovnih sestankov, kot iz drugih učnih kontekstov, ki so manj podobni poslovnemu sestanku, npr. iz predavanja o poslovnem sestanku.

Long in Porter (1985, str. 223) sta z raziskavo interakcije v paru med učenci, ki so imeli različno jezikovno znanje, proučila slovnične in besediščne napake in ugotovila, da število napak ni bilo odvisno od različne rabe jezika s sogovorci z različnim jezikovnim znanjem. Samostojni uporabniki so naredili podobno število napak, ko so govorili z domačimi govorci, z učinkovitimi uporabniki in s samostojnimi uporabniki. Gre za ugotovitev, ki zanika potrebo po stalni izpostavljenosti jezikovnemu modelu domačega govorca ali učitelja, ki naj bi ugodno vplival na manjše število napak. Učenci po tej teoriji drug drugemu sicer ne omogočajo pravilnega slovničnega vnosa, si pa omogočajo pristna sporazumevalna opravila, kjer tehtajo o pomenu, kar je za učenje/usvajanje jezika ključnega pomena, vprašanje pa je, kako učitelj lahko to omogoči. Po interakcijski hipotezi (angl. *interaction hypothesis*) lahko učenci opazno napredujejo, če so dovolj izpostavljeni jeziku, ki ga razumejo. Pomemben je dostop do razumljivega vnosa in interakcija z učitelji in učenci, ključni pri tem pa sta predvsem zbranost učenca in značilnost interakcije (Long, 1996, str. 413–468). Raziskave, ki temeljijo na interakcijski hipotezi, raziskujejo dejavnike, ki vplivajo na količino in kakovost interakcij, zato je težko oceniti, kaj te ugotovitve pomenijo za kontekst razvijanja sporazumevalne zmožnosti s simulacijami poslovnih sestankov in vlogo učitelja pri tem.

Za zagotavljanje razumljivega vnosa med interakcijo so po interakcijski teoriji namreč bolj pomembne prilagoditve oz. modificiranje interakcije kot poenostavljanje jezikovnih oblik. Modificiranje interakcije omogoči razumljivi vnos, kar posledično omogoči razumevanje in spodbudi učenje/usvajanje tujega jezika (prav tam). Mackey (1999, str. 583) je proučeval, kako lahko učitelj s sprotnim modificiranjem, tj. modificiranjem med samo interakcijo, kot npr. s preverjanjem razumevanja, preoblikovanjem povedi, ponovitvijo za učencem,



zahtevo po pojasnilu, upočasnitevijo govora, uporabo kretenj, uporabo dodatnih namigov, s korektivno povratno informacijo med interakcijo ipd., omogoči boljše razumevanje kot pri načrtnem jezikovnem poenostavljanju pred interakcijo, s preveč poenostavljenim vnosom pa lahko celo onemogoča učenje. Ob proučevanju skupinske interakcije z domačimi in nedomačimi govorci je namreč ugotovil, da se je na testiranju slabše odrezala skupina, kjer so učitelji zastavljali poenostavljena vprašanja, kjer ni bilo nič nerazumljivega in ni bilo tehtanja o pomenu in je bil posledično tudi iznos študentov preprost.

McDonough (2004, str. 207–224) kot ključni interakcijski prvini za učenje tujega jezika v skupinski interakciji opredeljuje negativno povratno informacijo (tj. zahtevo po pojasnilu, eksplicitno korekcijo in preoblikovanje) in modificirani iznos, kjer gre za bolj natančno/kompleksno preoblikovanje izrečenega. Pri tistih učencih, kjer se uporablja več obojega, se namreč opazno izboljšata natančnost in pravilnost jezika. V kontekstu simulacij poslovnih sestankov se lahko prisotnost oz. odsotnost učitelja različno odraža v količini in kakovosti negativne korektivne povratne informacije in modificiranega iznosa. Natančnejši vnos lahko tako omogoči natančnejši iznos, korektivna povratna informacija o napaki pa večjo vsebinsko pravilnost in natančnost.

Pri simulacijah poslovnih sestankov so v skupinah študentje z različnim ali pa podobnim jezikovnim znanjem. Zastavlja se vprašanje, kako se raven jezikovnega znanja odraža na dolžini in raznovrstnosti interakcije med njimi. Raziskave interakcije med učinkovitimi (B1 in B2) in samostojnimi uporabniki (C1 in C2) v paru, kjer je bil eden v vlogi oddajnika, drugi pa v vlogi sprejemnika (Storch, 2002, str. 119–158; Yule in Macdonald, 1990, str. 539–556), so pokazale, da je bila interakcija v paru daljša in raznovrstnejša, kadar je bil oddajnik učenec s slabšim jezikovnim znanjem (B1, B2), kot pri obrnjeni situaciji, zato se priporoča, naj se jezikovno močnejšim učencem občasno dodeli manj pomembna vloga.

Po vseh teoretičnih izhodiščih glotodidaktike 21. stoletja so sporazumevalna opravila v razredu priložnosti za učence, da se izrazijo in razumejo pomen jezika.

Čeprav se učenci razlikujejo po prejšnjih izkušnjah, motivaciji, ciljih, starosti, znanju materinega jezika ipd., pa vsebinska stran sporazumevalnih opravil in korektivna povratna informacija učencu omogočata, da napreduje in se razvija.

## **2.5 Poslovni sestanek kot sporazumevalno opravilo**

V najširšem smislu vsako sporazumevalno opravilo opredeljuje specifični namen uporabe tujega jezika (Yasuda, 2011, str. 111). Po SEJO (2011, str. 80) morajo uporabniki za izvajanje sporazumevalnih opravil izvajati sporazumevalne jezikovne dejavnosti z uporabo prejemniških in tvorbenih soprazumevalnih strategij in se izmenjevati v vlogi govorca in poslušalca z enim ali več sogovorci.

Sporazumevanje je sestavni del opravil, pri katerih udeleženci sodelujejo v interakciji (tj. tvorjenju, sprejemanju ali posredovanju), na njeno izvedbo pa vplivajo fizične okoliščine, čas, cilj, predvidljivost, jezikovna podpora, značilnosti besedila, predvsem pa udeleženci.

Sporazumevalna opravila so del našega vsakodnevnega življenja v zasebni, javni, izobraževalni in poklicni domeni. Sporazumevalno opravilo poslovnega sestanka je del poklicne domene, sporazumevalno opravilo simulacije poslovnega sestanka pa del izobraževalne domene, ki je bilo lahko izbrano na podlagi učenčevih potreb zunaj jezikovnega razreda v povezavi s specifičnimi poklicnimi potrebami (SEJO, 2011, str. 181–190).

Ločimo med poslovnimi sestanki kot poklicnim opravilom in simulacijo poslovnega sestanka kot izobraževalnim opravilom. Izvedba poslovnega sestanka kot poklicnega opravila vključuje aktiviranje specifičnih zmožnosti z jasno opredeljenim poslovnim ciljem in specifičnim poslovnim rezultatom, pri izobraževalnem opravilu simulacij poslovnih sestankov pa gre za simulacije resničnih poklicnih opravil iz poslovne prakse.

### 2.5.1 Poslovni sestanek kot poklicno opravilo

Poslovnega sestanka kot poklicnega opravila SSKJ (1997) ne opredeli, temveč opredeli sestanek, in sicer kot srečanje določene skupine ljudi, navadno večje, na katerem se o čem razpravlja, dogovarja, sklepa<sup>25</sup>.

Bargiela - Chiappinijeva in Harrisova (1997, str. 159–181) opredelita sestanek kot srečanje vodje sestanka z udeleženci sestanka, ki je namenjeno predvsem sprejemanju poslovnih odločitev. Kot pri poslovni angleščini gre pri poslovnem sestanku za transakcijo, pa naj se osredotoča na analizo, postopke, obveščanje, odločanje ali drugo. Vsi sestanki so omejeni s časom in prostorom, najbolj pa z interakcijo, saj gre pri poslovnih sestankih za vnaprej dogovorjeno temo oz. dnevni red in precej nespremenljivo določene vloge in menjavanje vlog med vodjem in udeleženci. Kljub tehnološkemu razvoju in stalnim spremembam v poslovnem svetu poslovneži še vedno potrebujejo poslovne sestanke, da lahko »opravijo svoje delo« (Bargiela - Chiappini idr., 2007, str. 3)<sup>26</sup>.

Boden (1994, str. 89–106) poslovne sestanke opredeli kot avtonomne govorne dogodke, ki jih sestavlja odprtje sestanka s pozdravom, zapisnikom in dnevnim redom, jedro, kjer vodja sestanka kot nekakšna centrala preklaplja med udeleženci, in strukturirani zaključek s povzetkom in pozdravom. Poslovni sestanek je govorni dogodek, kjer ni vseeno, kdo govori s kom, kdaj in koliko časa. Poslovne sestanke opredeli kot »ritualizirana srečanja« v poslovnem okolju, kjer gre vedno za točno določeno zaporedje govorcev in menjavanje vlog (angl. *turn-taking*), ki jih obvladuje vodja sestanka (prav tam).

---

<sup>25</sup> **sestánek** -nka [səs in ses] m (â) **1.** *srečanje določene skupine ljudi, navadno večje, na katerem se o čem razpravlja, dogovarja, sklepa*: sestanek je bil preložen; sestanka so se udeležili tudi gostje; sklicati sestanek; iti na sestanek; dolg, važen sestanek; sestanek članov upravnega odbora; dnevni red sestanka / vsak mesec imajo sestanek / delovni sestanek; izredni, redni sestanek; množični sestanek; partijski sestanek; ustanovni sestanek; publ. vrhunski sestanek *sestaneke voditeljev držav*; sestanek na ministrski ravni *sestaneke ministrov* ♦ šol. roditeljski sestanek **2.** *dogovorjeno srečanje, navadno prijateljev, zaljubljenecv*: s prijatelji se je dogovoril za sestanek; povabilo na sestanek / družabni, prijateljski sestanek; ljubezenski sestanek / zvečer ima sestanek s svojim dekletom (SSKJ 1997).

<sup>26</sup> »[...] get their work done« (Bargiella - Chiappini idr., 2007, str. 3).

Za Bargiello - Chiappinijevo in Harrisovo (1998) so poslovni sestanki sredstvo za oblikovanje novih zamisli. Lahko jih vidimo kot »kritično vozlišče sporazumevanja«<sup>27</sup> (prav tam, str. 5). Ločita tudi med dvema različnima tipoma sestankov, tj. hierarhičnim in generično-funkcionalnim, za katerega je značilna napetost med vodjo sestanka in udeleženci, ter kooperativnim oz. strukturalnim, za katerega pa je značilna napetost med skupinami udeležencev (prav tam).

## **2.5.2 Simulacija poslovnega sestanka kot izobraževalno opravilo**

Izhodišče razvijanja sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke je komunikacijsko zasnovani pouk oz. učenje, kjer je glavni končni cilj usposobiti učenca, da se bo zunaj jezikovnega razreda v tipičnih ali manj tipičnih situacijah lahko jezikovno sporazumel, to razumel in tvoril takšna besedila, ki so potrebna za njegovo delovno uspešnost. Simulacija poslovnih sestankov pa je posledično posnemanje poslovnih sestankov, tj. izobraževalno opravilo, ki posnema poklicno opravilo, cilj izobraževalnega opravila simulacije poslovnega sestanka pa je sporazumevalna naloga. Pri izobraževalnem opravilu simulacij poslovnih sestankov gre za simulacije resničnih poklicnih opravil iz poslovne prakse, a je tako kot pri poslovnem sestanku kot poklicnem opravilu poudarek na uspešnem dokončanju opravila.

Frendo (2005) izobraževalno opravilo simulacije poslovnega sestanka opredeli kot aktivnost, kjer udeleženec nastopa v lastni vlogi, oz. igra samega sebe in počne vse tisto, kar sicer počne.<sup>28</sup> Cilj simulacije je v varnem okolju jezikovnega razreda vzpostaviti določeno poslovno situacijo, da bo lahko učenec, ko se bo v resničnem življenju srečal s podobno situacijo, rekel: to sem pa že izkusil (Frendo, 2005, str. 56).

---

<sup>27</sup> »[...] the critical nodes of such communication networks« (Bargiello - Chiappini in Harris, 1998, str. 5).

<sup>28</sup> »A simulation is an activity where the learner is playing him or herself, and (ideally) simulates what he or she might do in real life« (Frendo, 2005, str. 56).

V komunikacijskem razredu poslovne angleščine naj bi izobraževalna opravila odražala tista v poslovnem okolju, vendar je bilo po ugotovitvah St Johnove (1996, str. 15) za poslovno angleščino še v devetdesetih letih značilno to, da je bolj kot na raziskovanju poslovne angleščine temeljila zgolj na intuiciji in introspekciji avtorjev učbenikov in gradiv poslovne angleščine<sup>29</sup>. Z začetkom korpusnih raziskav pa so se pokazale velike razlike med resničnim diskurzom v poslovnem svetu in tistim v učbenikih (Cheng in Cheng, 2010, str. 461). Tudi analiza sporazumevalnih izobraževalnih opravil je pokazala, da nimajo prav veliko skupnega s poklicnimi<sup>30</sup> (Bremner, 2010, str. 129), ker je priprava gradiv temeljila bolj na avtorjevi intuiciji kot na empiričnih raziskavah oz. korpusih. Posledično učbeniki in gradiva študentov poslovnih šol niso (dovolj) pripravila na poslovni svet (Williams, 1988, str. 45–58).

Evans (2013, str. 291), ki je proučil značilnosti poklicnih opravil v mednarodnem poslovnem okolju, je opredelil pet njihovih ključnih značilnosti, in sicer:

- interakcija je hitra in nepredvidljiva. Ker poteka pod pritiskom stalne finančne in časovne učinkovitosti, bi bilo treba pri poučevanju/učenju poslovne angleščine več pozornosti nameniti izbiri različnih simulacij. Pomembno je tudi to, da so vloge v simulaciji raznovrstne in individualizirane.
- ključni prvini interakcije sta opredelitev problema in reševanje problema. Vsak od udeležencev ima svoj pogled na problematiko študije primera, zato tudi problem opredeljujejo različno. Šele ko skupina skupaj opredeli, kako razume problem(e) študije primera, ga (jih) lahko začne reševati. Od opredelitve problema(ov) pa je odvisno, kako ga (jih) bodo reševali in rešili.
- osrednjo vlogo imata medbesedilnost (angl. *intertextuality*)<sup>31</sup> in sodelovanje. V kontekstu poučevanja/učenja poslovne angleščine bi bilo treba zagotoviti

---

<sup>29</sup> »[...] the reliance on the materials writer's intuition about, or *informed understanding* of, business communication does give rise to some concern« (St John, 1996, str. 15).

<sup>30</sup> »[...] would not resemble very closely the kinds of activity seen in the workplace« (Bremner, 2010, str. 129).

<sup>31</sup> Medbesedilnost ali intertekstualnost, ki jo je prva uvedla Kristeva (1980), Bazerman jo opredeli kot eksplicitna in implicitna razmerja besedila do preteklih, sedanjih in bodočih besedil

- izpostavljenost in uporabo raznovrstnih pisnih in ustnih besedil za vsakega posameznika posebej, med udeleženci simulacije pa v interakciji doseči reševanje skupnih ciljev.
- prepletajo se pisna in ustna besedila, ki so povezana tako, da pisna besedila navadno dopolnjujejo, obveščajo in napovedujejo ipd., ustna besedila pa so predvsem namenjena opredeljevanju in reševanju problemov, tako da poslovnemu sestanku navadno sledijo zapisnik in elektronska sporočila. V kontekstu poučevanja poslovne angleščine bi bilo zato treba zagotoviti medbesedilnost in raznovrstnost pisnih in ustnih besedil.
- pri pisnih besedilih je pomembna predvsem natančnost in jedrnatost, kar poudarja pomen pravilnosti jezika v poslovni angleščini, tudi v kontekstu poučevanja poslovne angleščine s simulacijo.

Pri simulaciji poslovnega sestanka v tujem jeziku je ključno predvsem ravnotežje med pomenom in obliko, tekočnostjo in pravilnostjo ter izbiranjem in zaporedjem delov opravil, kjer je v središču pozornosti napredek pri učenju jezika. Evans zato priporoča, naj učenje/poučevanje poslovne angleščine temelji na simulacijah. V simulacijah učenci poslovne angleščine po njegovem mnenju z jasno opredeljenimi a z nasprotujočimi si vlogami skupaj opredeljujejo in rešujejo težave, pri čemer nastajajo pisna in ustna besedila, ki so tesno povezana in prepletena (prav tam, str. 292).

Pri izobraževalnem opravljenju simulacij Ellis in Johnsonova (2010, str. 124) ločita med dvema glavnima kategorijama simulacij, in sicer simulacijami v kontekstu poslovnega okolja (angl. *in-context*), kjer gre za čim boljši približek resničnemu poslovnemu okolju, in simulacijami zunaj konteksta vsakdanjega poslovnega okolja (angl. *out-of-context*), kjer gre za imaginarno poslovno okolje. Nujno za izvedbo obojih pa je, da je stopnja jezika učencev na dovolj visoki ravni, da se lahko sporazumevajo. Glavna korist simulacij je ta, da udeleženci pozabijo na

---

oz. »explicit and implicit relations that a text or utterance has to prior, contemporary and potential future texts« (Bazerman, 2004, str. 86). Razumemo jo kot razmerje med besedili, kot njihovo prepletenost ali vpletenost enega besedila v drugega in kot vzajemno povezanost in odvisnost najmanj dveh besedil, postavljenih v razmerje (Juvan, 2000).

strah pred sporazumevanjem, hkrati pa so deležni vaje za tekočnost jezika in vaje za sporazumevanje s svojimi kolegi. Priporočata, naj se učitelj osredotoča predvsem na poučevanje strinjanja in nestrinjanja, pojasnjevanja, izražanje dvoma in predlogov (prav tam, str. 125).

Tako kot Evans (2013, str. 292) tudi Bremner (2010, str. 129) opozarja, da učbeniki poslovne angleščine zanemarjajo vlogo intertekstualnosti. Poleg tega so po njegovem mnenju v učbenikih simulacije mišljene preveč sodelovalno, zato predlaga, naj za čim bolj realno sliko poslovnega okolja, kjer sta konflikt ali pa vsaj tekmovalnost stalno prisotna v interakciji, simulacije vključujejo nasprotujoče si vloge, kar omogoči bolj realno sliko poslovnega okolja.

Frendo (2005, str. 13) meni, da je učenje s simulacijami, ki jim sledi povratna informacija, najbolj produktivni način učenja poslovnega jezika, vendar pa je navadno zelo težko predvideti, kaj se bo med simulacijo zgodilo. Manj izkušenim učiteljem se lahko celo zgodi, da izgubijo nadzor, ne pove pa, kakšna naj bi bila vloga učitelja po simulaciji, kar dopušča preveč negotovosti (Reed, 2007, str. 170)<sup>32</sup>.

Brieger (1997, str. 12) v svoj model za učitelje poslovne angleščine vključi štiri področja razvijanja sporazumevalne tujejezikovne zmožnosti, in sicer:

- splošno jezikovno znanje (slovnica v poslovnem kontekstu),
- specialistično jezikovno znanje (specialistično besedišče za strokovne in/ali poslovne namene,
- komunikacijske sposobnosti (angl. *communication skills*) za splošne namene (za strokovno druženje in splošno rabo),
- komunikacijske sposobnosti za strokovne namene (za predstavitve, poslovne sestanke, telefoniranje ipd.).

---

<sup>32</sup> »How should language notes be taken, organized and delivered back to participants as a developmental process? What exactly does the trainer do once the simulation is over? How do you balance affirmative feedback and corrective feedback? What would a whiteboard look like after a framework discussion? Or after language feedback on a meeting simulation?« (Reed, 2007, str. 170).

Poslovne sestanke uvršča med slednje, tj. komunikacijske sposobnosti za strokovne namene (prav tam).

Kot cilj simulacij poslovnih sestankov v navodilih za učitelje Comfort in Brieger (1998, str. v–xi) opredelita predvsem izboljšanje pravilnosti in tekočnosti jezika ter strokovne učinkovitosti za višje jezikovne stopnje učenja poslovne angleščine<sup>33</sup>. Njuno gradivo vsebuje šestinšestdeset poslovnih sestankov s krajšo študijo primera, dnevnim redom in opisom vlog, opombami za učitelja in ključnim besediščem študije primera. Jezikovno simulacije poslovnih sestankov opredeljujeta predvsem z vidika ključnega besedišča, izgovarjave in slovnice. Kot glavne sestavine učinkovite simulacije poslovnega sestanka opredeljujeta proceduralne in jezikoslovne lastnosti poslovnega sestanka, vajo in povratno informacijo. Vloga učitelja je po njunem mnenju predvsem dvojna: v ovrednotenju izkustva udeležencev s simulacijo poslovnega sestanka in zagotavljanju jezikovne povratne informacije (angl. *language feedback*).

Raziskava o vlogi izkušnje pri učinkovitem usvajanju poslovnega angleškega jezika s študijo primera (Dostal, 2004) je opredelila vlogo učitelja pri omogočanju motivacijskega okolja za poslovno angleščino v rabi, ožje in bolj specifično pa vloge učitelja pri specifičnem izobraževalnem opravilu ni proučila, tako da njegova vloga pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke do zdaj še ni bila proučena.

---

<sup>33</sup> »[...] intermediate level and above« Comfort in Brieger, 1998, str. vi.



### 3 Sporazumevalna zmožnost

Tujejezikovna sporazumevalna zmožnost (angl. *communicative competence*) je skupek jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti, kjer je vsaka od sestavnih zmožnosti vzporedna ravnina (SEJO, 2011, str. 35).

Kljub večdimenzionalni celovitosti tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti, kjer je učenje tujega jezika prepleteno kot skupek vseh zmožnosti (Skela, 2011, str. 124), pa stroka še vedno išče odgovor na vprašanje, kateri od delov celovite večdimenzionalnosti so najbolj ključni in kako jih razvi(ja)ti.

Nekateri teoretiki so prepričani, da je za usvajanje tujega jezika ključna izpostavljenost zadostnemu razumljivemu jezikovnemu vnosu, drugi verjamejo, da je poleg izpostavljenosti razumljivemu vnosu potreben in zadosten pogoj za jezikovni razvoj aktivna udeležba v sporazumevalni interakciji. In medtem ko nekateri menijo, da je ključno razumevanje slovničnih pravil, so drugi mnenja, 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« (SEJO, 2011, str. 163). Zaradi napredka znanosti in stroke se referenčni okvir za poučevanje tujega jezika tako stalno spreminja in dodaja vedno nove vidike sporazumevalne zmožnosti, zato SEJO »ni in ne more biti v kamen vklesano besedilo, ampak v nekem smislu ostaja nedokončano delo« (prav tam, str. 8).

Tujejezikovna sporazumevalna zmožnost je večdimenzionalna, večdimenzionalne koncepte pa znanost na splošno obravnava na dva načina, in sicer jih sintetizira na enodimenzionalne, da bi odkrila njihove osnovne značilnosti, in išče rešitve v parcialni obravnavi osnovnih delov, ki so v izolaciji lahko drugačni kot v mrežah in sistemih. Velja pa seveda tudi obratno, saj znanost hkrati poustvarja tudi kontekste in okoliščine, kjer je te osnovne delce mogoče proučevati in analizirati večdimenzionalno, tj. kot skupek neločljivih delov, kjer lastnosti izoliranih

sestavnih delov v različnih dimenzijah delujejo povsem drugače in tudi v drugačnih kontekstih in rabah.

Glottodidaktika, ki je odkrivala sestavne dele sporazumevalne zmožnosti, se je v preteklosti posvečala bolj analizi posameznih sestavnih delov sporazumevalne zmožnosti kot sporazumevalni zmožnosti celostno in večdimenzionalno. Proučevala je številne dejavnike, vpliv enega na drugega in učinek posamičnih dejavnikov na učenje tujega jezika, kar je omogočilo poznejšo konceptualizacijo rabe, predvsem pa kontekstualizacijo razvijanja sporazumevalne zmožnosti. Sodobno proučevanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti pomeni predvsem proučevanje kontekstov za omogočanje celostnega razvijanja vseh delov sporazumevalne zmožnosti hkrati.

Razvojno gledano so ključni raziskovalci (Canale in Swain, 1980; Hymes, 1972; Rivers, 1972; Stern, 1981; Widdowson, 1978) najprej ugotavljali, kateri od vidikov sporazumevalne zmožnosti še ni (dovolj) umeščen in vključen v poučevanje tujega jezika in k osnovni opredelitvi sporazumevalne zmožnosti dodajali še preostale. Hymes (1972) je prvi opredelil sporazumevalno zmožnost kot poznavanje pravil za razumevanje in produkcijo referenčnega in družbenega pomena jezika, ki je »odvisna tako od (tihega) znanja kot tudi od (zmožnosti) rabe« (prav tam, str. 281). Jezikovna zmožnost je zanj dejanska raba jezika v konkretni situaciji in ne več idealizirano sporazumevanje med govorcem in poslušalcem v popolnoma homogeni govorni skupnosti (prav tam, str. 277).

Kasneje Widdowson (1978, str. 2–20) tujejezikovno sporazumevalno zmožnost opredeli kot učenje o tem, kako ustrezno uporabljati jezik, da služi sporazumevalnemu namenu, pri čemer loči med rabo (angl. *use*) in uporabo (angl. *usage*). Raba priča o tem, koliko uporabnik jezika lahko uporablja svoje znanje o jezikovnih pravilih, uporaba pa razkriva, koliko je uporabnik jezika sposoben uporabiti svojo znanje o jezikovnih pravilih za učinkovito sporazumevanje. Meni, da mora jezikovni razred zagotoviti oboje.

Rivers (1972, str. 71–81) v sporazumevalno zmožnost vključi tudi pridobivanje spretnosti (angl. *skills getting*), kjer učenci vadijo le posamezne strukture brez kontekstualnega okvira, in rabo teh spretnosti (angl. *skill-using*), kjer lahko učenec uporabi vsa jezikovna sredstva, ki jih že pozna.

Canale in Swain (1980, str. 1–47) pa v koncept tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti vključita že vse tri glavne zmožnosti: jezikovno, sociolingvistično s pravili uporabe in pravili diskurza ter pragmatično zmožnost, v okviru katerih proučujeta napake v sporazumevanju, npr. napačne začetke (angl. *false starts*), oklevanje in izogibanje slovničnim oblikam.

### **3.1 Vloga učitelja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti**

Hkrati z dopolnjevanjem koncepta tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti stroka proučuje tudi vlogo učitelja pri njenem razvijanju. Po Sternovem mnenju (1981, str. 131–148) poučevanje in učenje/usvajanje tujega jezika temelji na objektivnem in analitičnem proučevanju strukturnih, funkcionalnih in družbeno-kulturnih vidikov, ki omogočajo, da jezik »zaživimo« z osebno izkušnjo z neposrednim stikom s skupnostjo ciljnega jezika. To je zelo blizu sodobnemu razumevanju izkustvenega učenja, kjer osebno izkušnjo, tako učitelja kot učenca, razumemo kot odločilno za razvijanje sporazumevalne zmožnosti, saj brez nje jezika ne doživimo v vsej kompleksni celovitosti. Vloga učitelja pa je predvsem v tem, da učencu omogoči transformacijo izkušenj, svojih in izkušenj drugih, kar je za izkustveno učenje ključnega pomena.

Po Widdowsonu (2012, str. 4) lahko učitelj, ki si zastavlja »kritična vprašanja o teoretičnih predpostavkah, na katerih temeljijo predlagani pristopi, oceni ustreznost teh pristopov za svoje specifične razmere in jih temu prilagodi, ne zgolj sprejme«, resnično omogoči, da se tako učitelj kot tudi učenec jezika uči z osebno izkušnjo. Skupni cilj usvajanja tujega jezika opredeljuje kot »razvijanje zmožnosti, ki učencem omogoča, da jezik uporabijo sporazumevalno« (prav tam, str. 5), zato se posledično zastavlja vprašanje, kako lahko jezik uporabljamo na ta

način. Meni, da vsi domači govorce, ki so vključeni v sporazumevanje kot »kontekstualni insiderji«, jezik lahko uresničujejo s sporazumevalnimi funkcijami, kar je pri drugih, tj. pri »kontekstualnih outsiderjih«, nemogoče. Kar je pri prvih kontekstualno in primerno, je pri drugih zgolj formalno možno, iz česar sledi, da je edini pravi jezik – jezik domačih govorcev v kontekstu. Ta kontekst pa ni skupen nedomačim govorcem, ki jim je angleški jezik tuji jezik, torej jim je tudi kontekstualno tuj in drugačen od maternega jezika (prav tam, str. 4–12). Kako torej poučevati ali pa se učiti »pravega« tujega jezika? Stroka kot ključno za učenje tujega jezika opredeljuje ustrezni kontekst za učenje jezika. Ta namreč »ne podvaja jezikovnih informacij, temveč jih dopolnjuje ali razširja« (prav tam, str. 6).

Gledano širše se kontekst mednarodne poslovne skupnosti domačih in nedomačih govorcev, ki za sporazumevanje uporablja poslovno angleščino kot skupni jezik poslovanja, s sporazumevalnimi funkcijami uresničuje predvsem v okviru poklicnih opravil. Posledično bi tako lahko tudi nedomače govorce opredelili za »kontekstualne insiderje«, saj jih povezuje kontekst poklicnega opravila v angleškem jeziku, kar bi posledično lahko pomenilo, da kontekst poklicnega opravila v angleškem jeziku omogoča in osmišlja sporazumevalni kontekst izobraževalnega opravila, in sicer simulacijo poslovnega sestanka v tujem jeziku. Osebna izkušnja učitelja in učencev se tako lahko osmisli in osmišlja za sporazumevalni kontekst, ki določa rabo jezika.

Tujejezikovno sporazumevalno zmožnost je namreč mogoče razvijati samo v kontekstu. Za razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poklicno opravilo poslovnega sestanka v angleškem jeziku je torej ključen ustrezen kontekst za učenje jezika, ki ga osmišlja in vedno znova transformira osebno izkušnjo vseh udeležениh v sporazumevanju pri simulaciji poslovnega sestanka, ki poustvarja kontekst poklicnega opravila.

### 3.2 Klasifikacija tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti

Sporazumevalno zmožnost v ožjem pomenu<sup>34</sup> lahko razdelimo na jezikovno zmožnost, sociolingvistično zmožnost in pragmatično zmožnost (gl. preglednico 2). Razumeti jo je treba kot celoto, kjer je vsak njen del prepleten s preostalimi, tako da jih v posameznem kontekstu obravnavamo samo hkrati in skupaj.

**Preglednica 2: Sporazumevalna zmožnost**

<b>SPORAZUMEVALNA JEZIKOVNA ZMOŽNOST</b>		
<b>jezikovna zmožnost</b>	<b>sociolingvistična zmožnost</b>	<b>pragmatična zmožnost</b>
leksikalna, slovnična, semantična, fonološka, pravopisna, pravorečna.	jezikovni označevalci družbenih odnosov, družbene konvencije, izrazi ljudske modrosti, razlike v registru.	diskurzna, funkcijska.

(Skela, Opredelitev tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v Skupnem evropskem okviru, 2011, str. 125, povzeto po SEJO 2011, str. 125–154)

Zgolj razvijanje jezikovne zmožnosti ne zadošča za uspešno učenje in sporazumevanje. Izjemno pomembni so tudi vidiki sociolingvistične zmožnosti, ki so povezani z »znanjem in spretnostmi, ki jih zahteva družbena razsežnost rabe jezika« (Skela, 2011, str. 125).

Enako pomembna je pragmatična zmožnost, ki vključujejo diskurzno zmožnost, tj. sposobnost uporabnika/učenca, da stavke uredi v zaporedje, ter sporazumevanje z določenim funkcionalnim ciljem, tj. ustrezno rabo mikrofunkcij (npr. delno strinjanje), makrofunkcij (npr. izražanje stališč) in interakcijskih shem, tj. vzorcev družbene interakcije (npr. strinjanje – nestrinjanje).

<sup>34</sup> Ločimo med splošno zmožnostjo, ki je manj tesno povezana z jezikom, in sporazumevalno zmožnostjo. V splošno zmožnost uvrščamo deklarativno znanje, spretnosti in operativno znanje, »bivanjsko« zmožnost in sposobnost učenja (SEJO, 2011, str. 128–132).

### 3.2.1 Jezikovna zmožnost

Jezik se nenehno razvija in prilagaja zahtevam sporazumevanja, zato ga je nemogoče popolno opisati v okviru formalnega sistema za izražanje pomena. Po SEJO (2011, str. 132–134) je treba jezik opisovati tako, kot se uporablja, in ne, kakršen naj bi bil. SEJO (prav tam) poskuša opredeliti in razvrstiti poglavitne sestavne dele jezikovne zmožnosti, iz katerih je mogoče ubesediti dobro strukturirana in smiselna sporočila, in sicer ločuje med naslednjimi zmožnostmi:

- a) leksikalna zmožnost, kjer gre za razpon (angl. *range*) in nadzor (angl. *control*) besedišča,
- b) slovnična zmožnost, kjer gre za slovnično pravilnost,
- c) semantična zmožnost, kjer gre za zavedanje in nadzor organizacije pomena,
- d) fonološka zmožnost, kjer gre za fonološki nadzor,
- e) pravopisna zmožnost, kjer gre za pravopisni nadzor in
- f) pravorečna zmožnost, kjer gre za pravorečni nadzor.

V kontekstu simulacij poslovnih sestankov je tu treba ugotoviti, ali in kako se razvijata pravilnost, razpon, zavedanje in nadzor pri vsaki od kategorij jezikovne zmožnosti ter kako lahko učitelj tujega jezika to omogoči.

#### 3.2.1.1 Leksikalna zmožnost

Cilj razvijanja leksikalne zmožnosti je po SEJO (prav tam, str. 134–136), da učenec celovito in zanesljivo obvladuje zelo širok jezikovni razpon, svoje znanje uporablja za dosledno pravilno, ustrezno in natančno izražanje misli, poudarjanje pomembnih mest, izražanje razlik in odpravljanje nejasnosti.

SEJO (prav tam) loči med poznavanjem besedišča jezika in zmožnostjo njegove uporabe. Leksikalna zmožnost je sestavljena iz leksikalnih in slovničnih prvin. Med leksikalne prvine po SEJO prištevamo:

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

- stavčne formule, kamor sodijo npr. pozdravi (npr. *How do you do?*),
- pregovori, arhaične oblike (npr. *A penny saved is a penny gained.*),
- idiomatske izraze, kamor sodijo npr. metafore (npr. *It's a long shot.*) in intenzifikatorji (npr. *as white as snow*),
- ustaljeni izrazi (npr. *may I have...*),
- druge stalne izraze, kot so npr. frazni glagoli (npr. *to put up with*), predložne zveze (npr. *in front of*) in
- ustaljene kolokacije (npr. *make a mistake*).

b) enobesedne oblike, kamor prištevamo polnopomenske besede:

- samostalnik,
- glagol,
- pridevnik in
- prislov.

Med nepolnopomenske slovnične prvine pa po SEJO (prav tam, str. 135) spadajo:

- členi (npr. *a, the*),
- prislovi količine (npr. *some, all, many*),
- zaimki: kazalni zaimki (npr. *this, that, these, those*), osebni zaimki (npr. *I, we, he, she, it*), vprašalni in oziralni zaimki (npr. *who, what, which, where, how*), svojilni zaimki (npr. *my, your, his, her, its*),
- predlogi (npr. *in, at, by with, of*),
- pomožni glagoli (npr. *be, do, have, can*),
- vezniki (npr. *although, and, but, if*) in
- členki (npr. *just*).

### 3.2.1.2 Slovnična zmožnost

Slovnično zmožnost SEJO (prav tam, str. 136) opredeli kot poznavanje slovnice nekega jezika in sposobnost njene uporabe. Gre za sposobnost razumeti in izraziti pomen s tvorjenjem in prepoznavanjem besednih zvez in stavkov v skladu s temi načeli. Opis slovnične organizacije vsebuje opredelitev naslednjih kategorij:

- prvine: morfemi – koren in obrazila (npr. *re-*, *un-*, *-ly*, *-ed*),
- kategorije: število, sklon, spol, konkretno/abstraktno, števnost/neštevnost, prehodnost/neprehodnost, tvorni/trpni način, sedanjik/preteklik, dovršnost/nedovršnost (npr: *gentleman/gentlemen*, *information/information*, *produce/is producing*, *produced/was produced*, *go/went*, *has been cutting/has cut*),
- razredi: spregatve, sklanjatve, polnopomenske besede; členi (npr. *a*, *the*), prislovi količine (npr. *some*, *all*), kazalni zaimki (npr. *this*, *these*), osebni zaimki (npr. *we*, *she*), oziralni zaimki (npr. *who*, *which*), svojilni zaimki (npr. *your*, *yours*), predlogi (npr. *by*, *of*), pomožni glagoli (npr. *be*, *do*), vezniki (npr. *but*, *if*), medmeti (npr. *yeah*, *yes*),
- strukture: sestavljenke in tvorjenke, samostalniške besedne zveze, glavni/odvisni stavki, enostavčne, večstavčne povedi (npr. *off the record*),
- pretvorbe: posamostaljenje, tvorjenje, nadomeščanje, stopnjevanje (npr. *worse than, the best*) in
- odnosi: odvisnost, ujemanje, vezljivost (npr. *off the top of my head*).

Cilj razvijanja slovnične zmožnosti je govoriti dosledno slovnično pravilno tudi pri zahtevnem načinu izražanja in kadar je uporabnikova pozornost usmerjena drugam (na primer v načrtovanje naslednje izjave ali opazovanje sogovornikovih odzivov).



### **3.2.1.3 Semantična zmožnost**

Semantična zmožnost se po SEJO (prav tam, str. 139–140) 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 in
- odnosi med besedami, kot so sopomenskost, protipomenskost, podpomenskost, kolokacija, odnos celota–del, prevodna ustreznost idr.

Semantično zmožnost SEJO obravnava v formalnem smislu. 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. Slovnična semantika se ukvarja s pomenom slovničnih prvin, kategorij, struktur in procesov, pragmatična semantika pa se ukvarja z logičnimi odnosi, kot so posledičnost, pogojnost idr.

Cilj razvijanja semantične zmožnosti je po SEJO (prav tam) zavedanje o pomenu besed in nadzorovanje odnosov med besedami, kjer učenec uspešno razvršča sporazumevalne funkcije in pojme glede na njihov pomen v kontekstu.

### **3.2.1.4 Fonološka zmožnost**

Ta zmožnost vključuje poznavanje ter zmožnost zaznavanja in tvorjenja, cilj pa je fonetična pravilnost in tekočnost. Z menjavanjem intonacije in pravilnim naglaševanjem zna učenec izraziti drobne pomenske odtenke. Sem po SEJO (prav tam, str. 140) sodijo:

- glasovne enote jezika in njihove uresničitve v posameznih kontekstih,

- fonetične značilnosti, po katerih se fonemi razločujejo (npr. zvenečnost/nezvenečnost, razločevanje glede na vrsto, mesto ovire),
- fonetične sestave besed oz. struktura zlogov (npr. zaporedje fonemov, jakostno in tonemsko naglaševanje),
- stavčna fonetika (npr. stavčni poudarek in ritem, intonacija),
- fonetična redukcija (samoglasniška redukcija, krepke in šibke oblike).

Cilj razvijanja fonološke zmožnosti je fonološki nadzor, kjer učenec menja intonacijo in pravilno naglašuje ob stopnjevani fonološki pravilnosti in fonološki tekočnosti.

### **3.2.1.5 Pravopisna zmožnost**

Po SEJO (prav tam, str. 141) pravopisna zmožnost obsega poznavanje in spretnost zaznavanja in tvorjenja simbolov, iz katerih so sestavljena besedila. 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 znake ter prepoznavati in tvoriti pogosto rabljene logografske znake (na primer @, &, \$ itn.).

Cilj razvijanja pravopisne zmožnosti je pravopisni nadzor. Učenec členi besedilo na odstavke, dosledno in smiselno postavlja ločila in piše brez pravopisnih napak.

### **3.2.1.6 Pravorečna zmožnost**

Po SEJO (prav tam, str. 141–142) morajo biti učenci sposobni glasno prebrati pripravljeno besedilo in pravilno izgovoriti besede, ki jih vidijo prvič. To lahko vključuje:

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

Cilj razvijanja pravorečne zmožnosti je pravorečni nadzor, ki ga lahko razvijemo z izpostavljenostjo avtentičnim govorjenim izjavam učitelja, video in avdio posnetkov, z eksplicitno vajo, s skupinskim posnemanjem idr.

### **3.2.2 Sociolingvistična zmožnost**

Po SEJO (prav tam, str. 142–146) je sociolingvistična zmožnost povezana z znanjem in spretnostmi, ki jih zahteva družbena razsežnost rabe jezika. Sociolingvistična zmožnost vključuje jezikovne označevalce družbenih odnosov, vljudnostne konvencije, izraze ljudske modrosti, razlike v jezikovnih registrih, narečja in naglas. Vljudnostne konvencije med interakcijo so odvisne od različnih statusov, kulture, moči govorcev, in odnosov med njimi, kjer se uporabljajo različni jezikovni označevalci (prav tam).

Cilj razvijanja sociolingvistične zmožnosti je, da učenec uporablja jezik, ki je popolnoma sociolingvistično in sociokulturno ustrezen.

### 3.2.2.1 Jezikovni označevalci družbenih odnosov

V različnih jezikih in kulturah so jezikovni označevalci družbenih odnosov zelo raznovrstni in odvisni od dejavnikov, kot so status sogovorcev, bližina odnosa, register diskurza idr. (prav tam, str. 142–143). Nekateri primeri imajo ustreznice v drugih jezikih, drugi ne. Sem po SEJO (prav tam) prištevamo rabo in izbor nagovorov (npr. *Good morning, Ladies and Gentlemen.*), konvencije za prevzemanje vloge govorca (npr. *May I interrupt?*), rabo in izbor govornih signalov oz. medklicev (npr. *I couldn't agree more.*).

### 3.2.2.2 Vljudnostne konvencije

Vljudnost je po SEJO (prav tam, str. 143) upoštevanje vljudnostnih konvencij. Rižnar (2013, str. 1–8) jo po opredelitvi Brownove in Levinsona (1992, str. 52) razume kot sporazumevanje »med potencialno agresivnima udeležencema«. Osnovni pojem modela vljudnosti, ki sta ga zasnovala Brownova in Levinson, je obraz (angl. *face*), kjer ima »lastnik obraza« predvsem dve želji:

- želi si potrditve in biti razumljen, tj. »ohraniti pozitiven obraz« (angl. *preserve positive face*) in
- želi se izogniti težavam in biti neodvisen, tj. »ohraniti negativen obraz« (angl. *preserve negative face*).

Posameznik lahko svoje potrebe zadovolji samo s pomočjo dejanj drugih sogovorcev, govornih ali drugih dejanj (npr. z darili, gestami, mimiko idr.), v skupnem interesu vseh pa je »ohraniti obraz«. Ta interes potencialno ogrožajo vsa dejanja, govorna in druga (angl. *face threatening acts, FTAs*), po eni strani npr. z nestrinjanjem, kritiko, norčevanjem, pritožbo, obtožbo, žalitvijo, prekinjanjem govorca, neprikrito nepozornostjo idr., po drugi strani pa npr. s prošnjo, nasvetom, ukazom, opominom, opozorilom, ponudbo, predlogom, obljubo, komplimentom, izrazi občudovanja idr. (Brown in Levinson, 1992, str. 52–70; Rižnar, 2013, str. 1–8).

Družbeni položaj sogovorcev in njihova moč v neki družbi daje tem dejanjem večjo ali manjšo težo. V interakciji si vsi, ki so udeleženi v njej, prizadevajo zmanjševati stopnjo potencialnega ogrožanja. Ker pa so v različnih kulturah vljudnostne konvencije različne, so možen vir nesporazumov<sup>35</sup>. Kadar je govorno dejanje dvoumno, mu ni mogoče pripisati ene same sporazumevalne namere. Ob nejasnostih, dvoumnostih, namigovanju, pretiravanju, ironiji, metafori, posploševanju in neupoštevanju sogovorcev v interakciji se sogovorci sami odločijo, kako jih bodo razumeli in kako vljudno je sporazumevanje (Rižnar, 2013, str. 1–8).

SEJO (2011, str. 143) ločuje med pozitivno in negativno vljudnostjo. Za pozitivno vljudnost (angl. *positive politeness*) je značilno, da sogovorci izhajajo iz skupnih izhodišč, sporazumevanje pa temelji na sodelovanju in razumevanju med njimi. Prizadevajo si doseči soglasje v optimističnem in spoštljivem vzdušju (Brown in Levinson, 1992, str. 70; Rižnar, 2013, str. 1–8). Po SEJO (2011, str. 143) je izjave mogoče razumeti kot odobravanje, vzajemno korist in sodelovanje:

- izražanje zanimanja za počutje nekoga (npr. *I can imagine how you feel.*),
- izmenjava izkušenj in zaskrbljenosti, pogovori o težavah (npr. *You are probably upset right now, aren't you?*),
- izražanje naklonjenosti, hvaležnosti in občudovanja, (npr. *I wish I could be more helpful*) in
- obdarovanje, ponujanje uslug in gostoljubnost (npr. *I feel we can come to a mutual agreement, something that is beneficial to both of us*).

Negativna vljudnost (angl. *negative politeness*) izhaja iz vnaprejšnje previdnostne naravnosti (npr. *You wouldn't possibly authorize it, would you?*) in pomeni »jedro vljudnosti zahodne civilizacije« (Brown in Levinson, 1992, str. 129; Rižnar, 2013, str. 5), kjer se sogovorci izogibajo nesoglasju tako, da se raje strinjajo delno (npr. *I'm afraid I cannot completely agree*), kot da se sploh ne bi. V rabi so mašila (npr. *Frankly*), trpni način (npr. *It is believed that*), izrazi za

---

<sup>35</sup> Več o vljudnostnih strategijah med slovenskim in angleškim pogajalcem po modelu Brownove in Levinsona glej Dostal, 1992.

omilitev (npr. *a little bit too expensive; not very appropriate*), modalni glagoli (npr. *We need you to understand this.*) ipd.

Po SEJO (2011, str. 143) pri negativni vljudnosti izjave zmanjšujejo potencialno grožnjo. Tu gre za izogibanje grozilnemu vedênju, izražanje obžalovanja, opravičevanje za grozilno vedênje ipd., in sicer kot:

- popravek, oporekanje in prepoved (npr. *To tell you the truth, I cannot completely agree with you.*),
- izmikanje in previdno izražanje (npr. *Well, I would tend to believe,...*) in
- vprašalni dostavki: (npr. *You wouldn't know, would you?*).

Za negativno vljudnost je značilen spoštljiv odnos med govorcem in naslovnikom. Po SEJO (prav tam) vljudnostne konvencije vključujejo tudi ustrezno rabo besed *prosim* in *hvala* (npr. *Yes, please; No, thank you.*) Izredno pomembno je tudi odzivanje na sogovornikovo vabilo, prošnjo, vprašanje ipd., npr.:

- *Would you add anything? No, not at the moment. / No, not really.*
- *Do you want to see the exact figures? Yes, please. / Yes, why not.*

Nevljudnost SEJO (prav tam) opredeli kot »namerno kršenje vljudnostnih konvencij«, in sicer s/z:

- osornostjo, pretirano iskrenostjo (npr. *This is ridiculous!*),
- izražanjem zaničevanja, odpora (npr. *Nonsense! There is no such thing.*),
- močnim pritoževanjem in grajanjem (npr. *Don't you deny it!*),
- kazanjem jeze, nestrpnosti (npr. *I haven't got all day!*) in
- poudarjanjem lastne večvrednosti (npr. *I am the only one who can solve the problem.*).

### 3.2.2.3 Izrazi ljudske modrosti

Stalne formule, ki izražajo in obenem krepijo splošna stališča, veliko prispevajo k popularni kulturi (SEJO, 2011, str. 143–144). Sem po SEJO spadajo pregovori (npr. *Don't put all your eggs in one basket.*), idiomatski izrazi, ustaljeni izrazi, izražanje stališč idr. (npr. *No pain, no gain*). Med interakcijo med poslovnimi sestanki se oblikujejo glede na različne statusne, kulturo, moč govorcev in odnose med njimi. Izraze ljudske modrosti sogovorniki prepoznajo, razumejo in samostojno uporabljajo.

### 3.2.2.4 Jezikovni registri

Izraz »register« po SEJO (prav tam, str. 144) označuje sistematične razlike med jezikovnimi različicami, ki se uporabljajo v različnih kontekstih. Razlikujemo različne stopnje formalnosti, in sicer:

- formalno (npr. *May we come to order, please?*),
- nevtrarno (npr. *Shall we begin?*),
- neformalno (npr. *Right. Let's get started.*),
- domače (npr. *Ok. Let's get going.*) in
- intimno (npr. *Ready, dear?*).

### 3.2.2.5 Narečja in naglas

Sociolingvistična zmožnost po SEJO (prav tam) obsega tudi sposobnost prepoznavanja jezikovnih označevalcev, na primer:

- družbenega razreda,
- regionalnega izvora,
- nacionalnega izvora,
- etnične pripadnosti in
- poklicne skupine (npr. *CPI, GDP*).

### **3.2.3 Pragmاتیčna zmožnost**

Pragmاتیčne zmožnosti po SEJO (prav tam, str. 146–154) zadevajo uporabnikovo/učenčevo poznavanje načel oblikovanja besedila. Glede nanje so sporočila:

- organizirana, strukturirana in urejena (diskurzna zmožnost),
- uporabljena za izvajanje sporazumevalnih funkcij (funkcijska zmožnost) in razvrščena v skladu z interakcijsko in s transakcijsko shemo (zmožnost načrtovanja).

#### **3.2.3.1 Diskurzna zmožnost**

Diskurzna zmožnost je sposobnost uporabnika urediti stavke v koherentne jezikovne celote. Sem prištevamo (SEJO, 2011, str. 146–149) poznavanje in sposobnost razvrščanja stavkov in njihovih sestavnih delov ter zmožnost oblikovanja stavkov v smislu: teme/glavne misli; danih dejstev/novosti; »naravnega zaporedja«, na primer časovnega, vzroka in učinka, sposobnosti strukturiranja in vodenja pogovora glede na organizacijo teme, koherenco in kohezijo, logično zaporedje, slog in register ter retorično učinkovitost. Oblikovanje besedila je odvisno od poznavanja konvencij oblikovanja govornih in pisnih besedil v določeni skupnosti, npr. kako se strukturirajo informacije pri izvajanju različnih makrofunkcij, kako se pove zgodba, kako se zastopa stališče ali kako se oblikujejo, opremijo in uredijo pisna besedila. Pri učenju tujega jezika učenec začne s kratkimi pogovori, po navadi v dolžini enega stavka. Na višjih ravneh jezikovnega znanja pa razvoj diskurzne zmožnosti postaja vse pomembnejši.

Cilj razvijanja diskurzne zmožnosti je po SEJO (prav tam, str. 147):



- prožnost (angl. *flexibility*), kjer zna uporabnik prožno izraziti ideje v različnih jezikovnih oblikah, da bi kaj poudaril, se prilagodil situaciji, sogovorniku itn. in se izognil nejasnosti,
- prevzemanje vloge govornika (angl. *turnstealing*), kjer uporabnik zna uporabiti primerna jezikovna sredstva in ustrezno prevzeti vlogo govornika ali zapolniti čas in obdržati vlogo govornika, medtem ko razmišlja,
- razvijanje teme, kjer uporabnik zna oblikovati podrobne opise in pripovedi, v katere vključuje podteme, razvija posamezna stališča in jih zaokroža z ustreznim zaključkom in
- kohezija oz. slovnično formalna povezovalnost v besedilu in koherenca oz. logično smiselna povezovalnost v besedilu, kjer uporabnik zna jasno, tekoče in strukturirano ter nadzorovano uporabljati organizacijske vzorce, povezovalce in kohezivna sredstva ter tvoriti koherentna in kohezivna besedila in pri tem ustrezno uporabljati širok razpon različnih organizacijskih vzorcev in kohezivnih sredstev.

Diskurzna zmožnost v kontekstu poslovnih sestankov pomeni konvencije o oblikovanju govornega besedila oz. besedilne vrste ali žanra, npr. kako se strukturirajo informacije pri izvajanju različnih makrofunkcij, in sicer kako se predstavi poslovna ideja, kako se zastopa stališče, kako se strukturira besedilo poslovnega sestanka idr.

### **3.2.3.2 Funkcijska zmožnost**

Funkcijska zmožnost po SEJO (prav tam, str. 149) zadeva »rabo govornega diskurza in pisnih besedil v sporazumevanju z določenim funkcionalnim ciljem« (prav tam, str. 146). V kontekstu poslovnih sestankov gre za strukturiranje in oblikovanje besedilne vrste oz. žanra poslovnega sestanka pri izvajanju različnih mikrofunkcij (npr. strinjanje in nestrinjanje, izražanje gotovosti in verjetnosti, potrebe, želje, preference, povzemanje informacij, idr.) in makrofunkcij (npr. dajanje informacij, izražanje stališč, prepričevanje, prevzemanje vloge govornika, preusmerjanje, prekinjanje sogovornika idr.).

### **3.2.3.2.1 Mikrofunkcije**

Mikrofunkcije so po SEJO (prav tam, str. 149–150) kategorije, s katerimi opredelimo funkcionalno rabo posameznih izjav, ki se ponavadi pojavljajo kot menjavanje v vlogi govorca v interakciji, in sicer:

- spraševanje in odgovarjanje, popravljanje, poročanje idr. v okviru makrofunkcije dajanja in iskanje informacij,
- strinjanje in nestrinjanje, izražanje gotovosti in verjetnosti, izražanje potrebe, želje, preference, zadovoljstva in nezadovoljstva idr. v okviru makrofunkcije izražanja stališč in spraševanje po njih,
- predlogi, zahteve, opozorila, nasveti idr. v okviru makrofunkcije prepričevanja oz. odločanja o poteku dejavnosti,
- predstavljanje, naslavljanje, pozdravljanje in poslavljanje v okviru makrofunkcije druženja oz. medsebojnih odnosov,
- prevzemanje vloge govorca, povzemanje informacij, preusmerjanje in sporazumevanje idr. v okviru oblikovanja diskurza in
- popravljanje napak v okviru metasporazumevalne funkcije.

### **3.2.3.2.2 Makrofunkcije**

SEJO (prav tam, str. 150) makrofunkcije opredeli kot širše kategorije, s katerimi opredelimo funkcijsko rabo govorenega diskurza ali pisnega besedila. Sestavljajo jih (včasih razširjeni) nizi stavkov, na primer: pojasnilo, izražanje stališč, dokazovanje, argumentacija, prepričevanje idr.

### **3.2.3.2.3 Interakcijske sheme**

Funkcijska zmožnost po SEJO (prav tam, str. 150) vključuje tudi poznavanje shem oz. vzorcev družbene interakcije, kjer gre za vzorce verbalnih izmenjav in njihovo uporabo, kar je osnova sporazumevanja. Poslovne sestanke lahko ponazorimo s splošno shemo, vendar to še ne pomeni, da se uporablja vedno in povsod.

Na najpreprostejši ravni izmenjave tvorijo pare ali trojice, ki potekajo v okviru daljših interakcij:

- vprašanje – odgovor – odziv,
- trditev – strinjanje ali nestrinjanje – potrditev,
- zahteva/ponudba/opravičilo – sprejetje ali nesprejetje – odziv,
- pozdrav – odzdrav.

Cilj razvijanja funkcijske zmožnosti je predvsem razvijanje tekočnosti govora, da je oseba sposobna artikulirati svoje zamisli, vztrajati in obvladati situacijo ter razvijanje vsebinske natančnosti, da se sogovornici razumejo.

### **3.3 Napake**

Po opisniku SEJO (prav tam, str. 153) se tekoči govorniki pri daljšem govorjenju znajo izražati naravno in brez zatikanja. Izraziti znajo drobne pomenske odtenke in pravilno uporabljati širok razpon kvalifikatorjev. Znajo tudi poudarjati, razločevati in popravljati napake.

Tekočnost in pravilnost govora je odvisna predvsem od števila napak v okviru posameznih interakcij. Kadar je napak manj, je jezik bolj natančen, pravilen in tekoč, kadar je napak več, se jezik zatika, vsebinsko pa je površen in nedosleden. Treba bi bilo šele proučiti ali sploh in kako se ob prisotnosti učitelja med simulacijo poslovnega sestanka lahko razvije večja tekočnost in boljša pravilnost iznosa v interakciji z manj jezikovnimi, sociolingvističnimi in pragmatičnimi napakami.

Napako SSKJ opredeli kot nekaj, kar ni v skladu z normo. Sporazumevanje je vedno mogoče le, če govorec in poslušalec poznata in uporabljata jezik v skladu z normo. Odmik od norme, tj. napaka, prekinja ali vsaj ovira sporazumevanje, za kar sta odgovorna oba, govorec, ki napačno kodira ideje, in poslušalec, ki jih napačno dekodira.

Od učencev tujega jezika se napake pričakujejo, saj so normalen del vsakega učnega procesa. Napake so dokaz, da učenje sploh poteka. Kot je vsaka napaka priložnost, da se naučimo nekaj novega, tako je namen korektivne povratne informacije spremeniti napako v priložnost za učenje, saj učenci delajo napake preprosto zato, »ker širijo omejitve svojega znanja« (Dawson, 2013, str. 2)<sup>36</sup>.

Učenci tujega jezika so jeziku izpostavljeni manj kot domači govornici. Na razvijanje novega besedišča namreč vpliva pogostnost videnega, slišane in razumljenega v učnem okolju in prisotnost sorodnih besed v izhodiščnem jeziku. Učiteljeva vloga pri tem je, da napake opazi, učenca nanje opozori in poskuša omogočiti nove priložnosti, da se bo učenec iz napake česa naučil. Učitelj lahko pri pisnem sporazumevanju popravek oz. korektivno povratno informacijo posreduje sproti, ko napako opazi, pri govornem sporazumevanju pa po opravljenem sporazumevalnem izobraževalnem opravilu.

Napake so lahko sistemske (angl. *error*) ali nesistemske (angl. *mistake*). Sistemska napaka je odklon v učenčevem jeziku, ki je posledica pomanjkljivega znanja o določenem slovničnem pravilu (Ellis, 2008a, str. 51). Nastane v vmesnem jeziku zaradi poenostavljanja ali popačenja ciljnega jezika (SEJO, 2011, str. 177), nesistemska napaka pa je odklon v jeziku, kjer učenec, domači ali nedomači govorec, svojih zmožnosti v sporazumevanju ne udejanji ustrezno (SEJO, 2011, str. 178). Vsak sistem usvajanja jezika je razvijajoč se sistem, ki ima svoja nastajajoča pravila in vzorce. Nanj ne smemo gledati kot na nepopolno različico ciljnega jezika temveč kot na eno od razvojnih oblik vmesnega jezika.

Napake pri vmesnem jeziku pa so lahko na ravni jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti. Časovno gledano so lahko tudi *predsistemske*, *sistemske* in *posistemske*. Pri *predsistemski* napaki učenec pravila še ne pozna, pri *sistemski* napaki ga pozna, a ga uporablja napačno, pri *posistemski* napaki pa ga uporablja nedosledno (Pirih Svetina, 2005, str. 38; Stritar, 2012, str. 123).

---

<sup>36</sup> »Students make mistakes because they are stretching the limitations of their knowledge« (Dawson, 2013, 2).

Napake so lahko tudi spodrseljaji (angl. *slip*), ki nastanejo zaradi nepazljivosti in bi jih učenec znal popraviti, če bi bil nanje opozorjen, in napake (angl. *error*), ki jih učenec ne zna popraviti, dokler ne usvoji pravila. V praksi je takšno razlikovanje precej vprašljivo, saj vključuje subjektivno presojo učitelja ali raziskovalca o vrsti napake in posledično iskanje vzroka za napako, s tem pa že vrednotenje napak. Lahko so globalne (angl. *global*), če resno ogrožajo razumevanje (npr. besedni red), ali lokalne (npr. napačna raba obrazil), kadar takšnega učinka nimajo (Pirih Svetina, 2005, str. 38; Stritar, 2012, str. 123).

Zgolj opazovanje odstopanja od pravilne produkcije ne prinaša celostnega pogleda na jezik, saj zapostavlja njen pravilni del (Ellis, 1994, str. 19). Odstopanja od ciljnega jezika se lahko kažejo kot povečana raba napačne oblike zaradi (napačne) razširitve znanja ali pa kot zmanjšana raba pravilne oblike posamezne naučene enote, kadar se učenci nekaterim značilnostim jezika izognejo, ker so prezahtevne ali preveč zapletene. Opazovanje napačne produkcije tudi tega vidika ne upošteva, saj ne ponuja vpogleda v napredek učenja, tj. primerjave med razvojnimi fazami učenja, ki je pri učiteljih ključna za odkrivanje in popravljanje napak, odkrivanje vzrokov zanje in tudi uzaveščanje napak pri učencih, da bi jih ti lahko odpravili (Stritar, 2012, str. 119–120).

V rabi so štiri merila (James, 1998, str. 1; Stritar, 2012, str. 119), po katerih lahko ugotavljamo odstopanje vmesnega jezika od ciljnega, in sicer glede:

- slovnične pravilnosti,
- vsebinske pravilnosti,
- sprejemljivosti glede na kontekst in
- tujosti glede na pragmatični kontekst (angl. *strangeness*).

Nekatere napake že v obliki odstopajo od ciljnega jezika (odkrite napake), druge pa so bolj prikrite in jih je težje odkriti. Ker se v kontekstu razvijanja sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke napake pojavijo med govorno interakcijo, ki je »manj eksplicitno normirana kot pisna« (Stritar, 2012, str. 120)

in med več sogovorci, je pričakovati, da je na splošno napake težje opaziti in jih popravljati sproti.

### **3.4 Opis in kategorizacija napak**

Sistem za opisovanje napak mora biti celosten in razdelan tako, da je prijazen za uporabo. V veljavi je več kategorizacij napak, in sicer glede na to, kako dobro učenec pozna pravila ciljnega jezika.

Odnos do jezikovnih napak je v različnih okoljih različen. V naravnem okolju se napake popravljajo, če je sporazumevanje nerazumljeno ali neprimerno, v jezikovnem razredu pa je odnos do napak odvisen od pristopa pri poučevanju, od česar je odvisna tudi vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti. Napake so sestavni del vsakega učenja tujega jezika (Hendrickson, 1978, str. 388), učitelj pa je odgovoren za to, da napake v učnem procesu vključi tako, da vsak posameznik kar najbolje napreduje. Vprašanje je predvsem, katere napake naj se popravljajo, kdo naj jih popravlja, kako in ali sploh.

Na splošno lahko analiza jezika učenca odkrije raznovrstne napake (Stritar, 2012, str. 134–135), in sicer:

- razvojne napake, ki odražajo njegovo razumevanje tujega jezika,
- napake, ki jih učenci sami ne bi opazili, še posebej če vsi v jezikovnem razredu uporabljajo isti materni jezik, in
- napake, ki se vztrajno ponavljajo, za katere je treba vzpostaviti kontekste, kje bodo lahko učenci vadili določeno pravilno obliko.

Kot najuporabnejše in najobjektivnejše je v rabi razvrščanje napak in označevanje po jezikoslovnih kategorijah po več ravneh, in sicer slovnici, besedišču, oblikoslovnih značilnostih ipd., ki se uporablja v mnogih pedagoških gradivih (Granger, 2003, str. 467; James, 1998, str. 105; Stritar, 2012, str. 134–135). Takšne oznake so razmeroma objektivne, a razen slovničnih precej redke, saj so

»napake sociolingvistične in pragmatične sporazumevalne zmožnosti precej težavnejše zaradi pomanjkljive kontekstualizacije« (Stritar, 2012, str. 190), še posebej pri govorjenih besedilih.

V okviru proučevanja razvijanja tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti je poleg slovničnih napak proučevanje razlik v diskurzu med domačimi in nedomačimi govorniki (Micheau in Billmyer, 1987, str. 87–97) pokazalo še na druge razlike, tj. sociolingvistične in pragmatične napake.

Lightbown in Spada (2011, str. 103) navajata, da se učenci tujega jezika po uporabi jezikovnih funkcij<sup>37</sup> ločijo od domačih govorcev, in sicer so opazne razlike v menjavanju vlog, dolžini premorov znotraj povedi, uporabi vljudnosti ipd., kjer imajo nedomači govorniki težave tako s pogostnostjo kot tudi s kakovostjo menjave vlog, predvsem zato, ker ne znajo oceniti, kdaj bo menjava konec. Značilni so tudi premori znotraj povedi, pretirana vljudnost in premori med povedmi. Maier (1992, str. 189–205) meni, da se domači govorniki angleškega jezika od nedomačih razlikujejo po uporabi bolj raznovrstnih izrazov, ki jim omogočijo, da vloge menjajo z lahkoto, argumentacijo pa gradijo postopno.

Povedano drugače, napake je treba vedno kategorizirati glede na namen raziskave. V kontekstu razvijanja tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti so kategorizirane na jezikovne (leksikalne, slovnične, semantične in fonološke), sociolingvistične (vljudnost, register) in pragmatične, pri čemer pragmatične napake navadno niso označene, saj so zaradi širšega konteksta »za korpusno označevanje manj primerne« (Stritar, 2012, str. 190).

---

<sup>37</sup> Tako Lightbown in Spada (2011, str. 103) navajata, da osnovni uporabniki tujega jezika (A1 in A2) ob vpisu na študijski program predlog svetovalca, kateri predmet naj izberejo, sprejmejo precej pasivno (*I will take it* namesto *I think I would like to take this course*, kar bi rekel domači govorec). So brez lastnih predlogov in predlog zavrnejo zelo neposredno (*I am not interested* namesto *My schedule conflicts with that course* ali pa *I think this other course would better meet my needs*, kar bi uporabili domači govorniki). Samostojni uporabniki tujega jezika (B1 in B2) postanejo bolj aktivni, in v isti situaciji razloge za zavrnitev podajo tako, da jih sogovorniki lahko boljše sprejmejo.

## 4 Govorni korpusi

Govor je primarna oblika jezikovne dejavnosti. Govorjeni jezik je tisto, kar govorimo oz. slišimo, njegova osnovna enota pa je govorjeno besedilo kot spontani govor<sup>38</sup>. Govorjeno besedilo je nekoherenten komunikacijski dogodek oz. fragment besedila (prim. Tognini - Bonelli, 2001, str. 3) a hkrati zaključen »akustični dogodek« s svojim začetkom in svojim koncem (Zemljarič Miklavčič, 2008, str. 25).

Govorjena in pisna besedila so lahko zbrana v korpusu. Korpus je računalniška zbirka besedil, ki jih s korpusno analizo raziskuje korpusno jezikoslovje<sup>39</sup> in mnoge druge vede (prav tam). Izhodišče za temeljne jezikoslovne raziskave za stroko predstavlja splošni oz. referenčni korpus (angl. *reference corpus*), saj predstavi »celovito podobo jezika« (Gorjanc, 2010, str. 11). Uporablja se »na različne načine z namenom, da bi potrdili, ponazorili ali zgradili teorijo jezika« (Tognini - Bonelli, 1996, str. 54).

Korpus je enovita, notranje strukturirana in standardno označena računalniška zbirka besedil. Besedila so avtentična, zbrana po enotnih merilih in označena glede na namen korpusa (Stritar, 2012, str. 14).

---

<sup>38</sup> Poleg izraza govorjeno besedilo je v rabi tudi izraz govorjeni diskurz. Oba izraza se v »nekaterih definicijah pomensko prekrivata, vendar prvi izraz sodi bolj v domeno korpusnega jezikoslovja, drugi pa bolj v domeno analize diskurza« (Zemljarič Miklavčič, 2008, str. 24, prim. Stabej in Vitez, 2000, str. 79; Kranjc, 1998, str. 109; Verdonik, 2006, str. 35), pri čemer branega besedila ne uvrščamo med govorjena besedila, saj gre pri branem besedilu za »oralizacijo pisnega jezika« (Zemljarič Miklavčič, 2008, str. 23) in ne za spontani govor.

<sup>39</sup> Več avtorjev (Römer, 2005, str. 35; Stabej, 2003, str. 24; Zemljarič Miklavčič, 2008, str. 17) korpusno jezikoslovje opredeljuje kot študij in opisovanje jezika na podlagi empiričnega gradiva. Korpusni jezikoslovec je raziskovalec, ki načrtuje in gradi korpus in/ali svoje jezikoslovne študije razvija na podlagi raziskav korpusa v kombinaciji z drugimi strokovnimi vejami. Korpusno jezikoslovje je z oblikovanjem referenčnih korpusov pisnih in govorjenih besedil zagotovilo nove možnosti za raziskovanje jezika, utemeljene na avtentičnih podatkih o jezikovni rabi (Zemljarič Miklavčič, 2008, str. 25).



Po tipologiji EAGLES (angl. *Expert Advisory Group for Language Engineering*)<sup>40</sup> mora korpus izpolnjevati določene pogoje glede (Gorjanc in Fišer, 2010, str. 14–15; Stritar, 2012, str. 14–15):

- količine (velikost korpusa je izražena v številu pojavnic, tj. besed, med dvema presledkoma),
- kakovosti (avtentičnost oz. realnost besedil),
- dokumentiranosti (podatki o besedilu in samem korpusu) in
- enostavnosti (računalniški zapis korpusa je razumljiv).

Gorjanc in Fišer (2010, str. 11–14) korpuse razlikujeta, in sicer:

- po prenosniku (pisni in govorni),
- obsegu (referenčni in vzorčni korpusi, podkorpusi),
- besedilni vrsti (referenčni in specializirani),
- aktualnosti (statični in dinamični),
- po jezikih (primerljivi, vzporedni),
- času (sinhroni in diahroni),
- namenu (pedagoški, učni),
- avtentičnosti (oportunistični in referenčni) ipd.

## 4.1 Kategorizacija korpusa

Govorjena besedila so zbrana v govornih korpusih, ki so lahko kot podkorpusi del referenčnih korpusov, ali pa so samostojna. Medtem ko je pisni korpus zbirka pisnih besedil, je govorni korpus »zbirka transkribiranih posnetkov spontanega govora« (Zemljarič Miklavčič, 2008, str. 26).

Govorne korpuse je treba ločiti od korpusov govora ali govornih zbirk, ki so namenjeni raziskovanju fonetičnih lastnosti govora (Gorjanc, 2010, str. 11;

---

<sup>40</sup> <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES/typology/typology.html>. Pridobljeno 30. 6. 2014.

Zemljarič Miklavčič, 2008, str. 26), ne pa zajetju posebnosti govornega sporazumevanja (Atkins idr., 1992, str. 2).

Čeprav je govornih besedil v sporazumevanju več od pisnih, so govorni korpusi redki. Navadno so del večjih korpusov, včasih pa gre za samostojne korpuse. Glede na besedilno vrsto oz. žanr so lahko referenčni ali specializirani. Za razliko od referenčnih korpusov, ki vedno predstavljajo celovito podobo jezika, specializirani korpus ali korpus podjezika pomeni reprezentativni izbor besedil »za jezik v točno določeni rabi« (Gorjanc, 2010, str. 12).

Prvi govorni korpus (korpus London - Lund, 1980) je nastajal 20 let po prvem korpusu pisnega jezika (Brown, 1960). Utemeljil je razvoj korpusnega jezikoslovja, najprej za področje angleščine, kasneje pa še za druge jezike. Nastal je, ko so govorno komponento korpusa SEU (angl. *Survey of English Usage 1959*), ki obsega 100 besedil oz. 1 milijon besed in velja za prvi korpus sploh, transkribirali, označili in digitalizirali. Govorjeno besedilo so že takrat opredelili kot »verodostojno besedilo z ustrezno zabeleženim jezikom« in ga proučevali »kot zaključeno govorno sekvenco v razmerah, ki so tipične, ponavljajoče se in jih je možno vedno znova opazovati« (Firth, 1957, str. 35; citirano po Römer, 2005, str. 12), kar zveni precej moderno in blizu novodobnemu raziskovanju korpusnega jezikoslovja.

#### **4.1.1 Specializirani korpus CANBEC**

Korpus CANBEC je specializirani korpus jezika poslovnih sestankov. Z 912,734 pojavnicami je del 5 milijonskega korpusa govornjene angleščine CANCODE (angl. *the Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse English*)<sup>41</sup>. Oba korpusa sta nastala na Univerzi Nottingham kot del večmilijardnega korpusa CEC (angl. *Cambridge English Corpus*).

---

<sup>41</sup> Prim. McCarthy, 1998, str. 9–10; Adolphs, 2008, str. 6; Handford, 2010, str. 3.

Cambridge English Corpus sestavljajo<sup>42</sup>:

- korpus domačih govorcev (angl. *native speaker corpus*):
- korpus angleščine kot jezika stroke:
  - pisni (poslovni, finančni, akademski in pravni korpusi),
  - govorni korpus CANCODE,
  - **korpus poslovnih sestankov CANBEC.**
- korpus britanske in ameriške angleščine (angl. *British and American English*):
  - pisni (knjige, časopisi, spletne strani idr.),
  - govorni (razgovori, predavanja, televizijske oddaje idr.).
- učni korpus nedomačih govorcev (angl. *learner corpus*):
  - pisni učni korpus (poslovni, finančni, akademski in pravni korpusi),
  - govorni učni korpus (akademski korpus).

Korpus CANBEC je zbirka 64 *avtentičnih* poslovnih sestankov, ki je v »tem trenutku edini specializirani korpus poslovnih sestankov« (Handford, 2010, str. 3), in v izključni domeni ozkega kroga raziskovalcev in avtorjev učbenikov za poslovno angleščino Univerze Cambridge. Kakršnakoli neposredna uporaba CANBECA kot referenčnega korpusa ni mogoča, primerjavo je mogoče izvesti samo posredno iz ugotovitev obsežne raziskave korpusa CANBEC (Handford, 2010).

Sestavljen je iz 64 *celotnih* besedil poslovnih sestankov. Prištevamo ga k specializiranim in ne k vzorčnim korpusom, saj so ti sestavljeni le iz posameznih besedilnih fragmentov. Spada med govorne korpuse, za katere pa velja, da zaradi zamudne gradnje oz. transkribiranja korpusa »količina zajetja govora dejansko ne odseva realnosti količine govorne komunikacije glede na pisno« (Gorjanc in Fišer, 2010, str. 14). Povedano drugače, govorni korpusi so zaradi zamudnega

---

<sup>42</sup> Vir: <http://www.cambridge.org/si/elt/catalogue/subject/item2701617/Cambridge-English-Corpus>.

zapisovanja veliko manjši od pisnih, kljub temu da je govorne interakcije v poslovnem svetu na splošno precej več od pisne.

Po aktualnosti CANBEC šteje med statične korpuse, saj v različnih časovnih obdobjih ostaja *nespremenjen*, brez dodajanja novih besedil. Uvršča se med sinhrono korpuse, saj je zbirka *sodobnega* jezika poslovnih sestankov v angleškem jeziku.

Čeprav je v korpusu CANBEC kar 10 % udeležencev poslovnih sestankov nedomačih govorcev, ga ne moremo opredeliti kot učni korpus tujega jezika oz. korpus usvajanja tujega jezika (angl. *learner corpus*), saj ni nastal v učnem, temveč v strokovnem poslovnem okolju.

#### **4.1.2 Učni korpus tujega jezika**

Učni korpus oz. korpus usvajanja tujega jezika je računalniška zbirka besedil v jeziku tistih, ki niso domači govorci in se jezika učijo oz. ga usvajajo (Stritar, 2012, str. 18).

V učnem okolju poslovne angleščine nastajajo govorjena besedila simulacij poslovnih sestankov, za analizo takšnega korpusa s korpusnimi orodji pa je treba korpus najprej zbrati, zgraditi, transkribirati in označiti glede na namen raziskave in šele nato analizirati s korpusnimi orodji.

Glavni cilj učnega korpusa tujega jezika je zbrati objektivne podatke, s katerimi opišemo jezik nedomačih govorcev, ki se jezika učijo oziroma ga usvajajo, predvsem zato, da bi proces učenja/usvajanja ciljnega tujega jezika bolje razumeli. Učni korpusi tujega jezika raziskujejo ključna vprašanja, in sicer: katere jezikovne značilnosti ciljnega jezika nedomači govorci uporabljajo manj in katere bolj pogosto kot domači govorci ter kje so razlike med njimi, oz. v čem so najbolj ali najmanj podobni domačim govorcem (Stritar, 2012, str. 18–19).

Učni korpusi tujega jezika so zato usmerjeni v vmesni jezik učencev. Glotodidaktične raziskave učnih korpusov tujega jezika primerjajo vmesni jezik s ciljnim, kjer se učne korpuse tujega jezika primerja z referenčnimi korpusi in pomaga odkriti tuje prvine (Granger, 2004, str. 134, Stritar, 2012, str. 200–201), pri čemer so možne različne kombinacije primerjav (gl. Stritar, 2012, str. 201; Tono, str. 2004, str. 54).

Primerjava učnega in referenčnega korpusa pa pokaže razlike med vmesnim in ciljnim jezikom (po napakah v pojavnicah, leksikalni raznovrstnosti, leksikalni gostoti idr.), s pomočjo katerih jih učitelji in učenci lahko uzavestijo, da napake popravijo ali pa se jim lahko bolje izognejo (Stritar, 2012, str. 202). S primerjavo učnega korpusa simulacij poslovnega jezika s korpusom poslovnih sestankov CANBEC bi tako lahko proučili predvsem tiste vidike tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti in vidike žanra poslovnih sestankov, s katerimi se učitelji poslovne angleščine srečujemo neposredno v jezikovnih razredih, kamor brez izgradnje učnega korpusa simulacij poslovnih sestankov drugi nimajo vpogleda.

Osrednja institucija za učne korpuse tujega jezika v svetovnem merilu, Center za angleško jezikoslovje Katoliške univerze v Louvainu v Belgiji, na svoji spletni strani<sup>43</sup> sproti objavlja podatke o vseh korpusih tega tipa (prav tam, str. 27). Po napovedih vodilne strokovnjakinje Centra Sylviane Granger se učni korpusi tujega jezika izredno hitro širijo (1998, str. xxii), poleg korpusov angleščine kot tujega jezika<sup>44</sup> po svetu nastajajo tudi korpusi učenja/usvajanja drugih jezikov, že obstoječi korpusi pa se večajo. Grangerjeva (2004, str. 133) meni, da so primerjave korpusov vmesnega in ciljnega jezika in analiza napak s korpusnimi orodji najbolj primerne in najbolj v veljavi predvsem za učence na nadaljevalni (angl. *intermediate*) stopnji. Poleg že omenjenega je za primerjavo vmesnega in

---

<sup>43</sup> <http://www.uclouvain.be/en-cecl-lcworld.html>. Pridobljeno 13. 8. 2014.

<sup>44</sup> Korpusi tujega jezika so zbirke besedil tujih govorcev, ki jezika ne usvajajo več (Stritar, 2012, str. 18).

ciljnega jezika pomembno še to, da so besedila primerljiva (Stritar, 2012, str. 202)<sup>45</sup>.

Na seznamu vseh pisnih in govornih učnih korpusov tujega jezika so poleg drugih tudi govorni učni korpusi angleškega jezika različnih izhodiščnih jezikov, različnih žanrov, različnih stopenj znanja govorcev in različnih velikosti. Vključujejo pretežno monološka in dialoška govorjena besedila (npr. pripoved, opisovanje sličic, opisovanje dogodka, predstavitev, predavanje, delavnica, seminar, telefonski pogovor ipd.), posneta v pretežno visokošolskem okolju, ki so transkribirana in delno ali v celoti označena.

Med vsemi pregledanimi učnimi korpusi angleškega jezika zaenkrat obstaja en sam učni korpus poslovnega angleškega jezika, in sicer *Learner Corpus of English for Business Communication*, zbran pri predmetu Poslovna angleščina v Hongkongu, kjer pa gre izključno za pisna besedila, kar pomeni, da po trenutno dostopnih podatkih govornega učnega korpusa angleškega jezika za poslovne sestanke še ni.

S splošnim širjenjem učnih korpusov tujega jezika se širi tudi njihova uporabnost v razredu, saj preučevanje korpusnih podatkov spodbuja »razvoj splošnega jezikovnega občutka ter omogoča boljši vpogled v možnosti rabe določenih jezikovnih struktur«, pri čemer je ključno spoznanje, da jezikovne odločitve niso zgolj pravilne oz. napačne glede na jezikovni predpis, temveč da nanje pogosto vpliva širši spekter dejavnikov (Krek in Arhar, 2010, str. 239). Tudi če to misel omejimo na razvijanje sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke, so ključni poudarki na celotnem spektru jezikovnih odločitev, ki jih sprejema vsak, ki se udeleži poslovnega sestanka v angleškem jeziku, pa naj bo to kot domači ali kot nedomači govorec.

---

<sup>45</sup> Korpus simulacij poslovnih sestankov študentov zaradi primerljivosti primerjam z avtentičnimi poslovnimi sestanki (korpus CANBEC), in ne morda s katerim drugim žanrom, npr. telefonskimi pogovori ali predavanji univerzitetnih profesorjev.

Korpusna orodja ponujajo številne možnosti organizacije jezikovnih podatkov na nov, zanimiv ter posledično privlačen način, pri čemer so za proučevanje razvijanja tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke ključna besedila simulacij poslovnih sestankov, kjer je mogoče opredeliti značilnosti vmesnega jezika in proučiti napake v vmesnem jeziku.

Pričevanja učiteljev o jezikovni specifikaciji rada poudarjajo predvsem slovnične in metajezikovne težave učencev (npr. poimenovanje slovničnih kategorij z ustreznimi strokovnimi pojmi), na druge vidike pa se pozablja in tako ostajajo del tihega znanja (Kosem in Može, 2011, str. 249–257). Z dokumentiranjem in zapisovanjem pričevanj učiteljev in študentov pa je možno takšne transformacije v tiho znanje vsaj delno preprečiti in tako omogočiti vpogled v njegovo uporabo v razredu.

## **4.2 Žanr poslovnega sestanka**

Besedilna vrsta ali žanr so besedila s skupnimi lastnostmi, v okviru katerega lahko ločimo še med različnimi tipi. Besedilne vrste se ločijo po strukturi, namenu, prenosniku, govornem položaju, vsebini ipd. (Zemljarič Miklavčič, 2008, str. 25). Tako lahko v okviru besedilne vrste poslovni sestanek ločimo med različnimi tipi besedilne vrste, npr. med formalnimi in neformalnimi poslovnimi sestanki.

Žanre stroka opredeljuje kot »prepoznavne komunikacijske dogodke, določene s sporazumevalnim namenom, kot ga opredeljuje in vzajemno razume tista strokovna ali akademska skupnost, kjer se redno pojavlja« (Bhatia, 2004, str. 23).

Poslovni sestanek kot žanr opredeljuje sporazumevalni namen poslovne skupnosti. Handford (2010, str. 25) meni, da je za celovito analizo žanra poslovnega sestanka treba proučiti tako ponovljivost kot tudi dinamičnost jezika in konteksta poslovnega sestanka, pri čemer je pomembno, kaj je statično in predvidljivo in kaj se spreminja.

Ker novejšje raziskave (PIMLICO, 2011; Hagen, 2011) poslovne sestanke navajajo kot ključna poklicna opravila v poslovnem okolju, ena prvih definicij poslovnega sestanka, po kateri je poslovni sestanek »življenjska sila vsake organizacije« (Boden, 1994, str. 9)<sup>46</sup>, še vedno drži. Rogerson - Revellova (2008, str. 228–360) meni, da so mednarodni poslovni sestanki v večini podjetij pragmatična nujnost<sup>47</sup>.

Žanr se nanaša na uporabo jezika v konvencionaliziranem komunikacijskem okolju z namenom, da izrazi poseben sklop sporazumevalnih ciljev (Bhatia, 2004, str. 23)<sup>48</sup>, kjer je za učence strokovnega jezika pomembno predvsem to, da razumejo kod strokovnega jezika (angl. *code*), da se seznanijo s sporazumevalnimi sredstvi specializiranega žanra, da razumejo družbeno-kulturni kontekst, v katerem sporazumevanje poteka, in da znajo specializirane žanre pri odzivanju na nove in nepričakovane razmere tudi uporabiti (Albi, Vidal, Lopez, 2011, str. 4).

Ker menedžerji govorni interakciji posvetijo več kot 70 % delovnega časa, je govor njihova osnovna dejavnost in služba (Boden, 1994, str. 79), zato lahko govorjenje utemeljimo kot bistveno poklicno opravilo za vsako podjetje. Zato preseneča dejstvo, da se je znanost s poslovnim sestankom kot govorno besedilno vrsto oz. žanrom začela ukvarjati šele ob koncu 20. stoletja. Tompos je bil prvi, ki je l. 1999 na seznam žanrov poslovne angleščine uvrstil govorne žanre, in tudi prvi, ki je med govorne žanre vključil poslovni sestanek (Nelson 2000, str. 265). Pred njim Dudley - Evans (1987, str. 72–79) omenja dve neobjavljeni študiji poslovnih sestankov (Anderson, 1987; Ross, 1987) in povzema glavno ugotovitev obeh, ki je, da se v žanru poslovnega sestanka ciklično ponavlja štiri oz. pet faz

---

<sup>46</sup> »lifeblood of organizations« (Boden 1994, str. 9).

<sup>47</sup> »Despite socio-political concerns about the spread of English (Pennycook 1998, Phillipson 1992), its prevalence in international business is largely accepted as a pragmatic necessity by many business organisations and practitioners, for whom it is part of their everyday professional lives« (Rogerson - Revell 20008, str. 339).

<sup>48</sup> »Genre essentially refers to language use in a conventionalized communicative setting in order to give expression to a specific set of communicative goals of a disciplinary or social institution, which give rise to stable structural forms of imposing constraints on the use of lexico-grammatical as well as discoursal resources« (Bhatia 2004, str. 23).



sestanka, kar omenjajo tudi drugi avtorji (npr. Hopkins in Dudley - Evans, 1988, str. 113–121).

Bhatia (2008, str. 161–174) poudarja pomen proučevanja strokovnega žanra v medsebojni povezavi z drugimi strokovnimi žanri, ki posamezni žanr ne le dopolnjujejo, temveč se v specifičnih strokovnih kontekstih pogosto dograjujejo. Njegova glavna kritika poučevanja poslovne angleščine je v tem, da učitelji študentov sploh ne pripravijo na diskurzno realnost strokovnega okolja, ker strokovne žanre razumejo zgolj kot primerke strokovnih besedil oz. »textual artefacts« (Bhatia, 2008, str. 162). Študentje tako v stiku s strokovnim okoljem strokovni žanr razumejo le tekstualno, ne pa tudi žanrsko. Temeljita analiza bi po njegovem mnenju morala besedilo obravnavati širše v vsej njegovi mnogodimenzionalnosti in večplastnosti in ne le kot besedilo temveč kot strokovno prakso v širšem kontekstu institucionalne, strokovne, organizacijske, disciplinarne kulture (prav tam).

V poznih 80. letih prevladuje analiziranje korpusov sestankov, ki so izredno majhni. Ugotovitve raziskav se v tem obdobju od raziskovalca ne prenesejo v razred ali na snovanje učnih gradiv za poučevanje poslovnih sestankov, zato se morajo učitelji poslovne angleščine zanašati zgolj na svojo intuicijo. Kasneje raziskovanje žanra poslovnega sestanka dobiva nove razsežnosti. Oblikujejo se modeli za proučevanje notranjega ustroja poslovnega sestanka in njegove umeščenosti v širše poslovno okolje (Lenz, 1987, str. 161–170).

Neueva (1986, str. 41–48) je posnela 30 simulacij pogajanj, jih zapisala in ločila na devet faz, ki se ciklično ponavljajo. Opredelila je pet značilnih jezikovnih funkcij za poslovne sestanke, in sicer: podajanje informacij (angl. *giving information*), spodbujanje interakcije (angl. *promoting interaction*), razpravljanje o proceduralnih zadevah (angl. *discussing procedural matters*), sprejemanje kompromisov (angl. *conceding*) in strinjanje (angl. *agreeing*), kar je vključila v pripravo gradiv za učitelje in učbenike (prav tam).

Ugotovitve raziskovalcev bi s primeri dobre prakse v gradivih in učbenikih pripomogle k boljšemu usposabljanju za poslovne sestanke. Ker v mednarodnem poslovnem okolju narašča število poslovnih sestankov med nedomačimi govorcami in med nedomačimi in domačimi govorcami v angleščini, naraščajo tudi težave, ki ob tem nastajajo, zato bi bilo treba sestankom, predvsem tistim z nedomačimi govorcami, nameniti več pozornosti (Rogerson - Revell, 2008, str. 358).

Ker v žanru simulacij poslovnih sestankov vlada raziskovalna vrzel, bi bilo potrebno šele raziskati, kaj poznavanje in razumevanje žanra poslovnih sestankov pomeni za ožje in širše razumevanje strokovnega koda, tj. v razredu in v poslovnem okolju, in ali omogoči, da se usvajanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v okviru žanra poslovnega sestanka z izobraževalnega opravila v razrednem okolju lahko prenaša in generalizira na poklicno opravilo v poslovnem okolju in obratno.

Albi, Vidal in Lopez (2011, str. 3) namreč ugotavljajo, da delo v razredu, ki se žanrsko ujema s poslovno-strokovnim in interesnim okoljem učencev, lahko razvije »izrecno željo po zavestnem sodelovanju v strokovni skupnosti in občutek skupnega lastništva vseh komunikacijskih sredstev namesto zgolj mehanskega učenja besed in struktur brez vsakega konteksta«, vendar pa se ne ve, ali to lahko velja tudi za bodoče poslovno-strokovno in interesno okolje učencev, ki še niso zaposleni. Zato bi bilo šele treba šele proučiti, ali je s simulacijami poslovnih sestankov pri študentih mogoče razviti željo po zavestnem aktivnem vključevanju in sodelovanju s poslovno skupnostjo.

#### **4.2.1 Struktura poslovnega sestanka**

Handford (2010, str. 60) ugotavlja, da se struktura sestanka na prvi pogled zdi prava zmešnjava<sup>49</sup>. Prepletajo in prekrivajo se stalne in spremenljive kategorije. Namen sestanka se tematsko gledano sicer spreminja, v osnovi pa je pri vsakem

---

<sup>49</sup> »For the analyst, meetings can seem at first glance to be a messy combination of recurrent and the dynamic« (Handford, 2010, str. 60).

poslovnem sestanku vedno isti, tj. poslovni uspeh oz. poslovna transakcija, saj so sestanki preprosto zato, da/ker se posluje. Za poslovni sestanek je zato značilna prav dinamika združevanja spremenljivih in ponavljajočih se kategorij sporazumevanja, te pa osmišlja sam namen poslovnega sestanka. Žanr poslovnega sestanka opredeljujeta predvsem njegov namen in njegova struktura.

Handford (prav tam, str. 68) svari pred pretiranim poudarjanjem enega ali drugega<sup>50</sup>, saj to lahko povzroči določene težave pri opredeljevanju poslovnega sestanka. Dinamične kategorije sestanka so namreč odvisne od vsakokratnih razmerij med udeleženci sestanka in okoliščin, v katerih sestanek poteka. Kakor hitro jih želimo opredeliti, se ravno zaradi dinamike to lahko izkaže za jalovo početje.

Kljub dinamičnosti pa je struktura sestanka vsaj na začetku in koncu vedno tipična in stalna. Kot za druge žanre namreč tudi za poslovni sestanek velja, da so začetki in zaključki jasno prepoznavni (Bargiela - Chiappini in Harris, 1996, str. 269; Koester, 2010, str. 26), saj morajo govorci »vedeti, v kakšnem jezikovnem dogodku so udeleženi« (McCarthy, 1998, str. 62). Za odprtje in zaprtje sestanka je torej značilen formulaični in prepoznavni jezik (npr. *Shall we get started?*).

Za Comforta in Briegerja (1998, str. v–xi) je vloga vodje sestanka odprtje sestanka, omogočanje izmenjave informacij, povzemanje in zaprtje sestanka, vloga udeležencev pa izražanje mnenja, povpraševanje po mnenju, prekinjanje, strinjanje, nestrinjanje, svetovanje, povpraševanje po informacijah, preverjanje in potrjevanje informacij.

Strukturno je poslovni sestanek sestavljen iz več faz. Literatura v večini navaja tri-stopenjsko strukturo (Bargiela - Chiappini in Harris, 1997; Halbe, 2013; Holmes in Stubbe, 2003), in sicer fazo odprtja sestanka (angl. *opening of*

---

<sup>50</sup> »An over-emphasis on goals can make it difficult to pin down a genre, whereas focusing too much on the structure, particularly in the form of stages, can lead to a temptation to fit the data into that structural description, instead of allowing the structure to reflect the data« (Handford, 2010, str. 68).

*meeting*), osrednjo razpravljalno fazo (angl. *discussion of the agenda*) in fazo zaprtja sestanka (angl. *closing of meeting*) (Halbe, 2013, str. 171)<sup>51</sup>.

Tudi Handford (2010, str. 69) opredeli tri osnovne faze poslovnega sestanka, ki pa jih obravnava v sklopu šestih faz, od katerih so tri obvezne, in sicer odprtje sestanka, razpravljanje o dnevnem redu in zaprtje sestanka. Pred in po obveznih fazah so še tri neobvezne faze, kamor šteje pripravo sestanka (–2. faza), kramljanje pred sestankom (–1. faza) ter dejavnosti po sestanku (4. faza):

–2. faza: pripravljane sestanka (angl. *meeting preparation*);

–1. faza: kramljanje pred sestankom (angl. *pre-meeting*);

**1. faza: odprtje sestanka (angl. *opening of meeting*);**

Prehod (angl. *transition move*);

**2. faza: razpravljanje o dnevnem redu (angl. *discussion of the agenda*);**

Prehod (angl. *transition move*);

**3. faza: zaprtje sestanka (angl. *closing of meeting*);**

4. faza: Dejavnosti po sestanku (angl. *post-meeting effects*).

Obvezne so torej tri glavne faze, med katerimi sta dva prehoda (angl. *transition move*), in sicer med prvo in drugo fazo ter med drugo in tretjo fazo.

Sestanke začne in zaključi vodja sestanka. Medtem ko vodja sestanka v fazi odprtja sestanka glede na stopnjo formalnosti, namen sestanka in razmerja med udeleženci sestanka »predstavi dnevni red, sprejme zapisnik in obvešča o proceduralnih dejavnostih, faza zaključevanja pogosto vsebuje povzetek o dogovorjenih nadaljnjih korakih in dodeljenih nalogah« (Halbe, 2013, str. 172).

Prehod med fazo odprtja sestanka in fazo razprave nastopi, ko vodja sestanka zaključi prvo fazo in spodbudi udeležence, naj se bolj aktivno vključijo v razpravo (Bargiela - Chiappini in Harris, 1997, str. 210)<sup>52</sup>. Razprava temelji na točkah dnevnega reda, kjer je vzorec menjavanja vlog odvisen od razmerij med

---

<sup>51</sup> »Meetings are action oriented speech events that have a typical three-phase structure: an opening phase, a central development or debating phase and a closing phase« (Halbe, 2013, str. 171).

udeleženci sestanka, stopnje formalnosti, namena in drugih okoliščin sestanka (Koestner, 2010, str. 38). Sporazumevanje je lahko precej linearno (pri sestankih nadrejenih s podrejenimi), kjer se jasno vrstijo vprašanja in odgovori, lahko pa je spiralno oz. ciklično (pri sestankih med enakovrednimi udeleženci), kjer je veliko preskakovanja, načenjanja in opuščanja tem ipd. Osrednji del sestanka, kjer se razpravlja o točkah na dnevnem redu, ima mnogo širši razpon dejavnosti. Tu so po Koestnerjevi (prav tam) v ospredju dejavnosti obveščanja/poročanja, načrtovanja, sprejemanja odločitev/reševanje problemov in proceduralne dejavnosti.

Faza razprave, ki je v matriki poslovnega sestanka najbolj obsežna, se konča, ko pride do prehoda, kjer spet prevzame glavno vlogo vodja sestanka, kar posledično omeji in zmanjša vlogo udeležencev (Bargiela - Chiappini in Harris, 1997, str. 210)<sup>53</sup>.

Sledi faza zaprtja poslovnega sestanka, v kateri vodja naslovi skupino, ovrednoti sestanek glede na to, ali je dosegel svoj namen, in se zahvali udeležencem sestanka (Handford, 2010, str. 69)

### **4.3 Zapis in označevanje diskurza v poslovnem sestanku**

Pri izdelavi korpusa je nujna predhodna priprava podatkov (povzeto po Gorjanc in Fišer, 2010, str. 21–22), in sicer:

- postopek poenotenja zapisa besedil, kjer vsa besedila pretvorimo v enoten elektronski zapis,
- tokenizacija besedil, ki je postopek določanja osnovnih korpusnih enot, tj. pojavnic,
- segmentacija, ki je postopek členjenja besedil na večje segmente,

---

<sup>52</sup> » [...] signals the beginning of the discussion, when the Group (as opposed to the Chair) is allowed and encouraged to play a more active role« (Bargiela - Chiappini in Harris, 1997, str. 210).

<sup>53</sup> »The chair dominant role is re-established, and the Group's role proportionally restricted« (Bargiela - Chiappini in Harris, 1997, str. 210).

- lematizacija, ki je postopek pripisovanja leme oz. osnovne oblike besede vsaki pojavnici v korpusu, kar je pri angleških korpusih zaradi izredno majhne oblikoslovne variantnosti nekoliko odveč,
- označevanje korpusov, ki je postopek označevanja z jezikovno-analitičnimi oznakami, s čimer besedilnemu gradivu dodajamo jezikoslovno interpretacijo glede na trenutno razumevanje fenomenov v jeziku.

Zapis in označevanje vsakega korpusa (torej tudi korpusa poslovnih sestankov) sta odvisna od namena raziskovanja (Zemljarič Miklavčič, 2008, str. 131). Označevanje vsakega korpusa je nov podvig, saj »uporabnik vedno hoče, da bi bil korpus označen nekoliko drugače, naslednji uporabnik pa spet nekoliko drugače« (Sinclair, 1995, str. 102).

Pred izbiro programskega orodja si je potrebno »najprej odgovoriti na vprašanje, kakšne podatke imamo na razpolago in kaj nameravamo z njimi početi« (Zemljarič Miklavčič, 2008, str. 127–128). Pri označevanju se je treba držati določenih smernic, oznake pa morajo biti konsistentne in dostopne uporabniku, pri čemer mora biti raven označevanja »kar se le da blizu tistemu, kar je o jeziku v določenem okolju sprejeto s konsenzom, [...] zato se je pri označevanju potrebno še posebej izogibati kompliciranim teoretičnim poudarkom« (Gorjanc, 2005, str. 64), ožje uporabni korpusi pa so lahko označeni »specifično za svoj raziskovalni problem« (Stritar, 2012, str. 74). Tu Flowerdewjeva (2005, str. 327) opozarja, da označevanje korpusa zahteva natančen pregled besedila, za kar je potrebno veliko časa. Korpusna analiza je po njenem mnenju primerna za zelo formulaične žanre, ki jih analiziramo v nekem družbeno-kulturnem kontekstu (npr. *direktnost in indirektnost*). Meni, da je lahko le primerna dopolnitev drugim metodam (prav tam, str. 329), saj preveč temelji na pogostnosti besed v izolaciji (prav tam, str. 321–332), kot samostojno metodo pa deli mnenje kritikov korpusne analize, češ da je preveč osredotočena na dele besedil in njihove splošne značilnosti namesto

na posebnosti celotnih besedil. Poudari prednost specializiranih korpusov, kjer oseba, ki ga je zgradila, korpus tudi analizira (prav tam, str. 36)<sup>54</sup>.

Tudi Upton in Connor (2001, str. 313–329) poudarita prednost ročnega označevanja korpusa in kombinirane, tj. ročne in mehanske analize konkretnih primerov v korpusih (npr. modalnih glagolov), saj zgolj mehansko analiziranje seznamov besed s korpusnimi orodji po njunem mnenju nima pravega pomena za poučevanje poslovne angleščine. Menita tudi, da je v korpusni analizi na sociolingvistični in pragmatični ravni raziskovalna vrzel, in da bi bilo treba preseči zgolj štetje jezikoslovnih značilnosti, kar posledično lahko pomeni večji vpogled in razumevanje, kako se jezik v določenih kontekstih in žanrih uporablja.

Institucija Cambridge University Press je korpus CANBEC posnela, zbrala, pripravila (opravila postopke poenotenja zapisa, tokenizacije, segmentacije in lematizacije besedil), uredila ter ga označila s korpusnimi oznakami, ki jih je sama razvila (CEC Tools). Vanje tako kot v korpus CANBEC, razen posredno, širša javnost nima vpogleda (Handford, 2010, str. xiv).

Korpus CANBEC je po dostopnih podatkih (prav tam) zapisan v Wordu. Govor je segmentiran po vlogah<sup>55</sup>, ločenih po anonimiziranih govoricah (S1 – S6). Zapis je ortografski, kar pomeni, da so besede zapisane v skladu z ustaljenim knjižnim zapisom, tj. v skladu s kodificiranim zapisom. Uporabljena je metoda delnega vnašanja ločil, kjer se uporabljajo samo končna ločila. Takšen zapis omogoča uporabniku prijazen zapis. Najmanjša enota analize govora je vloga (angl. *turn*), ki je določena z intonacijo. Izjave niso posebej oštevilčene<sup>56</sup>, za krajše premore v okviru iste vloge se uporablja oznako tropičja, za daljše pa okrogli oklepaj z dolžino premora v sekundah. Po dostopnih podatkih korpus CANBEC ni oblikoslovno in skladenjsko označen.

---

<sup>54</sup> »The advantage of many specialized corpora is that the person who compiled the corpus is often the same person who analyses it« (Flowerdew, 2005, str. 36).

<sup>55</sup> Vloga je »strukturna enota konverzacije; vloga je vse, kar govorec reče, preden začne govoriti drugi govorec« Kranjc (1996/97, str. 309).

<sup>56</sup> Izjava je po priporočilu EAGLES (1996) omejena s premorom in/ali menjavo govorca.

### 4.3.1 Označevanje napak v učnem korpusu

V žanru poslovnih sestankov in simulacij poslovnih sestankov primanjkuje raziskav, glavni razlog za pomanjkanje pa je v tem, da gre pri obeh žanrih, tako pri poslovnih sestankih kot tudi pri simulacijah poslovnih sestankov, za govorno besedilo, tega pa »ni mogoče analizirati, če ga prej ne spremenimo v pisnega« (Teubert, 2007, str. 60), kar je zaradi transkribiranja govora drago, težko in počasno opravilo (Handford, 2010, str. 23; Stritar, 2012, str. 16).

Skrbniki korpusov zato skrbno varujejo svoje korpuse. Tako je javnosti nedostopen največji korpus poslovnih sestankov v angleškem jeziku CANBEC in nam v svetovnem merilu ni dostopen prav noben učni korpus simulacij poslovnih sestankov v angleškem jeziku.

V učnem okolju poslovne angleščine sicer nastajajo govorna besedila simulacij poslovnih sestankov, a je za analizo takšnega učnega korpusa treba besedila najprej posneti, zbrati, transkribirati in označiti glede na namen raziskave in šele nato analizirati s korpusnimi orodji.

Poleg tega se do pred kratkim zaradi nerazvitosti in/ali nedostopnosti korpusnih orodij ter nepoučenosti učiteljev o njih ugotovitve raziskav iz poslovnega okolja niso (dovolj) prenašale z raziskovalca na učno okolje in nazaj ter na snovanje učnih gradiv za poučevanje/učenje poslovnih sestankov. Šele razvoj teh orodij in možnost digitalizacije zbirk besedil oz. korpusov je omogočilo tovrstno proučevanje, ki lahko s primeri dobre prakse v gradivih in učbenikih izboljša usposabljanje za poslovne sestanke in posledično izboljša poslovno učinkovitost. Zaradi ogromnih vložkov časa pa še vedno obstaja problem javne dostopnosti korpusov.

Poleg zahtevne gradnje govornih korpusov je vprašanje tudi, ali in kako ga označiti, saj označevanje govornega korpusa z oznakami, ki niso predmet proučevanja, ne upraviči potrebnega časovnega in finančnega vložka. Sistem za



označevanje korpusa mora namreč ostati dovolj informativen, da nudi koristne informacije o napakah, hkrati pa obvladljiv in pregleden (Stritar, 2012, str. 129). Stritarjeva (prav tam) in Grangerjeva (2003, str. 475) opozarjata, da graditelji učnih korpusov tujega jezika, ki se ukvarjajo predvsem z definiranjem, odkrivanjem in označevanjem napak (angl. *error annotation*), zaradi zahtevnosti faze analize napak pogosto pozabljajo, »da označenost napak ni niti sama sebi namen ali vrednota, niti že analiza vmesnega jezika, temveč zgolj priprava terena za pravo raziskovalno delo« (Stritar, 2012, str. 129), kjer namen raziskovalca »ni preoblikovanje besedil v popolno obliko ciljnega jezika, temveč le nakazovanje konteksta, v katerem se ponavljajoče pojavljajo napake« (prav tam).

Proces označevanja je v procesu izdelave korpusa zelo zamuden in zahteven, čemur se lahko izognemo, če jih pustimo v goli tekstovni obliki. Splošno označevanje korpusov lahko poteka ročno, avtomatsko ali polavtomatsko, kjer je izbira načina označevanja sicer »odvisna od programske opreme in ravni označevanja«, medtem ko se napake v učnih korpusih tujega jezika »vnašajo samo ročno« (prav tam, str. 74).

Najbolj je v rabi razvrščanje napak po jezikoslovnih kategorijah na več ravneh, in sicer po jezikovni ravnini, po besednih vrstah in po oblikoslovnih značilnostih, ki omogočajo natančen opis specifičnih napak in kvantifikacijo skupin, pri čemer se raziskovalec predvsem poskuša izogniti subjektivnosti. Vendar pa objektivne klasifikacije ne moremo zagotoviti predvsem tam, kjer so meje med kategorijami napak manj ostre in razdelane, npr. v diskurzu<sup>57</sup> (Ellis, 2008a, str. 54; James, 1998, str. 105; Stritar, 2012, str. 134–135). Zato se učni korpusi tujega jezika navadno osredotočajo predvsem na jezikovne napake v vmesnem jeziku, manj pa na druge napake sporazumevalne zmožnosti, saj bi bilo za označevanje in prepoznavanje tovrstnih napak potrebno »več konteksta, zato pogosto ostajajo neoznačene« (Stritar, 2012, str. 135).

---

<sup>57</sup> Diskurz je besedilo v kontekstu oz. menjava posameznih vlog (angl. *turn-taking*) med enim in drugim govorcem, v okviru vloge pa gre za verigo povezanih izjav/izrek (prim. Stritar, 2012, str. 134).

## 4.4 Jezikovne prvine v poslovnem sestanku in korpusna orodja

Spletni korpusi so navadno že opremljeni s konkordančniki, ki omogočajo osnovne možnosti za analizo korpusov, za kompleksnejše raziskave pa ponavadi ne zadoščajo. Kadar pa si korpus izdelamo sami, si analizo vsaj delno lahko poenostavimo z računalniškimi orodji za korpusno analizo, ki jih izberemo glede na naše raziskovalno vprašanje. Včasih je treba celo kombinirati različna računalniška orodja in razviti lastne programske rešitve.

Za analizo korpusov se je razvila vrsta postopkov korpusne analize, kjer z različnimi analitičnimi postopki dosegamo različne rezultate glede na namen naše raziskave.

Primerjava značilnosti ciljnega in značilnosti vmesnega jezika simulacij poslovnih sestankov (npr. pravilnost v jeziku, pretanjena raba besedišča, izbor besedišča, modalnosti idr.) pa lahko omogoči večjo uporabnost in aplikativnost spoznanj za razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v učnem in poklicnem/poslovnem okolju.

### 4.4.1 Sezname besed v poslovnem sestanku

S korpusno analizo je jezik »videti drugačen, ko ga opazuješ veliko naenkrat« (Sinclair, 1991, str. 100)<sup>58</sup>. Osnovne informacije o korpusu lahko razberemo iz seznama besed, ki je lahko urejen po abecedi, pogostnosti, ključnosti idr. (Sinclair 1991, str. 30–31).

Besede nimajo splošnega pomena, temveč specifične pomene v različnih kontekstih rabe (Gee, 2005, str. 53). Najbolj pomembne so besede, ki se konsistentno ponavljajo. V korpusu CANBEC so najpogostejše besede: *the, and, to, I, a, you, it, yeah, that, we* (Handford, 2010, str. 99).

---

<sup>58</sup> »The language looks different when you look at a lot at once« (Sinclair, 1991, str. 100).

Pogoste besede s korpusnimi orodji oblikujemo v frekvenčne sezname pozitivnih ključnih besed (angl. *positive key words*), tj. ključnih besed, ki so statistično bolj tipične za določen žanr oz. besedilno okolje v primerjavi z referenčnim korpusom. Za CANBEC so v ta namen uporabili referenčni govorni korpus splošne angleščine CANCODE (angl. *Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse English*).

Seznam pozitivnih ključnih besed tako vsebuje tiste izraze, ki se v primerjavi z referenčnim korpusom v specializiranem korpusu pojavljajo nesorazmerno pogosto (Gorjanc in Fišer, 2010, str. 23–25). V korpusu poslovnih sestankov CANBEC so v primerjavi z govornim korpusom splošne angleščine CANCODE najbolj pogoste pozitivne ključne besede: *we, have, okay, are, hmmm, the, customer, need, order, meeting*. Poleg tega še: *problem, issue, need, can, we, if, so* (Handford, 2010, str. 105–108).

Podobno naredimo tudi seznam negativnih ključnih besed (angl. *negative key words*), ki so statistično izredno netipične za žanr oz. besedilno okolje glede na njihovo pojavnost v referenčnem korpusu. Seznam negativnih ključnih besed vsebuje tiste izraze, ki se v primerjavi z referenčnim korpusom v specializiranem korpusu pojavljajo izredno redko (Gorjanc in Fišer, 2010, str. 23–25). Statistično najmanj tipične besede v korpusu CANBEC so v primerjavi z referenčnim korpusom: *oh, was, she, I, like, mm, he, you, her, my, yes, no*. Med negativnimi ključnimi besedami v CANBECU so tudi besede, ki so manj značilne za poslovne sestanke, bolj pa za splošno sporazumevanje, npr. *home, family, school, garden, music*. Med negativnimi ključnimi besedami v CANBECU je tudi *must* (Handford, 2010, str. 103–105).

#### **4.4.2 Sopoavnice v poslovnem sestanku**

Samo beseda v konkordančnem jedru pa ni dovolj za določanje besednih zvez, sopoavnosti in tipičnega besedilnega okolja. Pomagamo si s podatki o

pogostnosti besed, ki se pojavljajo druga ob drugi, kar nam daje okvirno informacijo o sopojavnicah (Gorjanc in Fišer, 2010, str. 24).

Večbesedni skup sopojavnic je niz besed, ki se značilno<sup>59</sup> pojavljajo skupaj pri različnih besedilih in pri različnih govorcih, kar razberemo iz izpisa konkordanc (angl. *concordance*), ki je zapis besede oz. besedne zveze iz korpusa v jedru izpisa s svojim besedilnim okoljem. Konkordance nam dajejo »najkakovostnejši podatek v zvezi s pojavitvijo posameznih besed in njihovih zvez v korpusu« (Sinclair, 1991, str. 42).

Najbolj preprost postopek pojavljanja sopojavnic v korpusu je pogostnost, s katero hitro določimo n-grame oz. večbesedne skupe, tj. dvojčke oz. dvobesedne sopojavnice (2-grame), trojčke oz. trobesedne sopojavnice (3-grame) idr. Obstaja pa več omejitev.

Fuertes - Olivera in Piqué - Noguera (2013, str. 23–28) npr. ugotavljata, da je več kot 70 % angleških sopojavnic običajno sestavljenih iz treh ali več besed, korpusna analiza pa navadno obravnava le kombinacijo dveh ali treh, iz česar izhaja, da se tako obravnava le majhen del besedišča. Menita tudi, da bi za natančno analizo potrebovali več podatkov o tem, kako se učenci teh večbesednih izrazov učijo.

Poleg tega pa računalniška korpusna orodja trenutno ne znajo ločevati med verigami sopojavnic (angl. *strings*) besed, ki se zgolj pogosto pojavljajo skupaj (npr. *in the*), in verigami, ki so semantično in skladenjsko samostojne enote (npr. *as far as I know*), zato je za analizo nujno potrebna ročna obdelava z uporabo sklepanja in interpretacije pri takšnih računalniško obdelanih podatkih (McCarthy, 2006b, str. 12). Računalniška obdelava je samo začetek, za resnejšo analizo pa je potreben celovit pristop z nestrojno in celovito analizo korpusa.

---

<sup>59</sup> Handford (2010) po Biberju (1999) za pomembno značilno sopojavnost šteje, če se pojavijo najmanj 10-krat na milijon besed. Ker ima CANBEC 900 000 besed, je večbesedni skup značilen že, če se pojavi 9-krat.

Ko več besed uporabimo skupaj v večbesednem skupu, se ne odločamo vsakokrat sproti, kaj in kako jih uporabiti skupaj. McCarthy (1998, str. 23) za večbesedne skupe celo pravi, da so pravi kazalnik tekočnosti<sup>60</sup>. Med najpogostejšimi dvobesednimi skupi v korpusu CANBEC so npr.: *you know, I think, I mean, have to, I don't, need to*; med trobesednimi skupi: *I don't know. a lot of, at the moment, I don't think*; med štiribesednimi skupi: *have a look at, a bit of a, I don't know what*; med petbesednimi skupi pa so: *it doesn't matter if; you know what I mean, I think we need to, and have a look at, I mean I don't know, at this moment of time* (Handford, 2010, str. 43).

Večbesedne skupe Hopper (1998, str. 155–175) in McCarthy in Carter (2006a, str. 18) opredelijo tudi kot pomembne kazalnike poteka interakcije<sup>61</sup>. Menijo, da so se začetne korpusne analize osredotočale na težavnejše in netipične vidike jezikovne rabe in da se je treba začetni ukvarjati tudi z bolj tipičnimi vidiki interakcije. McCarthy in Carter (prav tam) kot najpogostejše dvobesedne sopojavnice v korpusu CANCODE v interakciji navajata: *you know, I think, sort of, and then*, med trobesednimi ali večbesednimi skupi pa: *a bit of, and things like that, this that and the other* (prav tam, str. 13). Podrobneje večbesedni skup *I think* napoveduje oceno, *a bit* je mehčalec (angl. *downtoner*), *you know* je uvajalec teme (angl. *topic-launcher*) in povezovalac med govorcem in poslušalcem, *do you know what I mean* pa ga preverja. *I mean* se uporablja za preoblikovanja, če skupnega interesa med govorcem in poslušalcem (še) ni, *at the end of the day* pa ima tipično vlogo povzemanja situacije (prav tam, str. 18). Nekateri večbesedni skupi imajo pomembno vlogo pri vzpostavljanju medsebojnega spoštovanja in vljudnosti (npr. *to be honest, I don't think, I don't know, a bit (of a), sort of, I think*). Pogosti so kazalniki nedoločenosti in približnosti (npr. *a couple of, and things like that, or something like that, and that sort of thing, this that and the other*), ki so značilni predvsem za neformalni register (prav tam, str. 19).

---

<sup>60</sup> »Clusters [are] best viewed as being evidence of single linguistic choices rather than assembled at the moment of speaking. They make fluency a reality« (McCarthy, 1998, str. 23).

<sup>61</sup> » [...] important clues as to how interaction unfolds and how meaning emerges rather than being pre-determined in linguistic units« (Hopper, 1998, str. 155–175).

Ma (1993, str. 11–30) je z analizo korpusa poslovnih sestankov ugotovila, da se precejšen del besedišča, ki ga navajajo učbeniki poslovne angleščine v poslovnem življenju, pravzaprav sploh ne uporablja (npr. *I disagree*). Učbeniki v večini tudi navajajo jezik, ki je popolnoma osiromašen vseh mašil (Boxer in Pickering, 1995, str. 44–58) ali pa učijo pretirane vljudnost (Scotton in Bernsten, 1988, str. 372–384).

Tudi moč, ki jo ima posameznik v poslovnem okolju, vpliva na izbor besedišča in vljudnostnih fraz. Tako npr. v razmerju kupec-prodajalec izbiro modalnosti in z njo tudi stopnjo vljudnosti določa kupec, saj ima večjo moč odločanja od prodajalca (Barbara in Scott, 1996, str. 57).

McCarthy in Carter (2006b, str. 27–52) opozorita na dejstvo, da so govorni korpusi slovnično v svojem bistvu precej drugačni od pisnih. Opozorita na težavnost določanja enote sporazumevanja in na kompleksnost primerjave slovničnih časov, načina, besednega reda, odvisnikov, besedilnih enot, posebnosti in metajezika v enih in drugih.

Rogerson - Revellova (2008, str. 228–360) navaja primere govornih korpusov domačih in nedomačih govorcev in ocenjuje, da se domači od nedomačih govorcev razlikujejo predvsem po pravilnosti v jeziku, pretanjeni rabi besedišča, prisotnosti jezikovnih označevalcev vljudnosti in splošni tekočnosti, ki se kaže v odsotnosti oklevanja. Meni, da nedomači govorniki na poslovnem sestanku iz spomina težko pravočasno prikličejo pravo besedišče, težko se tenkočutno in diplomatsko izražajo oz. izražajo nianse v stališčih in občutjih.

#### **4.5 Sociolingvistične prvine v poslovnem sestanku**

Sociolingvistične prvine v poslovnem sestanku so sopojavnice, ki jim lahko v besedilnem okolju poslovnih sestankov pripišemo določene vloge, ki jih te večbesedne enote opravljajo. Sopojavnice lahko opravljajo vlogo označevalcev

družbenih odnosov, družbenih konvencij, izrazov ljudske modrosti, vljudnosti in registra (SEJO, 2011, str. 142–146).

#### **4.5.1 Jezikovni označevalci družbenih odnosov v poslovnem sestanku**

Poslovni sestanek v angleškem jeziku je poklicno opravilo, kjer gre za sporazumevanje v okviru iste poklicne skupine v skupnem jeziku poslovanja, kjer sogovorniki prepoznajo, razumejo in samostojno uporabljajo jezikovne označevalce, npr. leksikalne enote (npr. *AOB* za točko Razno), slovnične enote (npr. *Shall we get started?* namesto: *Let's start.*), glasovne lastnosti (ritem, glasnost) idr. Tako »pri '*Shall we start?*' udeleženci vedo, da začnajo poslovni sestanek, in ne morda kuharskega tečaja« (Handford, 2010, str. 122–123).

V poslovnih sestankih, kjer sta interakcija in register interakcije odvisna od različnih statusov govorcev in odnosov med njimi, se uporabljajo različni jezikovni označevalci. Z izbiro formalnega registra je določena tudi specifična raba jezikovnih označevalcev odnosov, ki se jih sogovorniki v tujejezikovnem poslovnem okolju sčasoma naučijo prepoznavati, razumeti in samostojno uporabljati pri vzpostavljanju stika, pri poslavljanju, pri naslavljanju sogovornikov, predstavljanju, strinjanju s trditvijo, nestrinjanju s trditvijo in omejenem strinjanju, ki ga omilimo z uporabo eno- ali večbesednih diskurzivnih označevalcev (prav tam, str. 134–137). Tako formalni register poslovnih sestankov določa formalno naslavljanje udeležencev sestanka, prevzemanje vlog z uporabo uvodnih ustaljenih besednih zvez (npr. *May I interrupt?*), izražanje delnega strinjanja in nestrinjanja z uporabo ustaljenih besednih zvez, mašil za omilitev izrečenega (npr. *Well, to be completely honest, I'm afraid, there might be a slight misunderstanding*) idr. (Dostal, 2012, str. 15–30, v: Dostal, Umek, Čerče, 2012).

## 4.5.2 Vljudnostne konvencije v poslovnem sestanku

Po SEJO (2011, str. 143) so vljudnostne konvencije med interakcijo odvisne od kulture, statusa, moči govorcev in odnosov med njimi. Z izbiro stopnje vljudnosti v tujejezikovnem poslovnem okolju se sogovorci sprti odločajo o specifični rabi jezikovnih označevalcev odnosov.

V vljudni interakciji si vsi, ki so udeleženi v njej, prizadevajo zmanjševati stopnjo potencialnega ogrožanja, in sicer s pozitivno in negativno vljudnostjo. V skupnem interesu vseh je »ohraniti obraz«. Tega potencialno ogrožajo vsa dejanja, govorna in druga, tako nestrinjanje, kritika, norčevanje, pritožba, obtožba, žalitev, prekinjanje govorca, neprikrita nepozornost idr., kot tudi prošnja, nasvet, ukaz, opomin, opozorilo, ponudba, predlog, obljuba, kompliment, izrazi občudovanja idr. (Brown in Levinson, 1992, str. 52).

Maierjeva (1992, str. 189–205) je v svoji študiji vljudnosti pri poslovnih sestankih, kjer je primerjala vljudnost domačih in nedomačih govorcev, ugotovila, da v primerjavi z nedomačimi govorcami, domači govorniki uporabljajo več negativne vljudnosti, s katero se izogne ogrožanju obraza oz. dostojanstva sogovornika. Za omilitev uporabljajo modalne glagole in indirektne izraze, se bolj pogosto zahvalijo, predvsem pa so manj neposredni od nedomačih govorcev. Ti uporabljajo več pozitivne vljudnosti (izražanje optimizma z *look forward to*, *hope*), pri čemer so bolj neformalni in bolj direktni od domačih govorcev (npr. *You can...; Please + velelnik*).

Handford (2010, str. 36) ugotavlja, da se lahko vsaka naša interakcija v poslovnem okolju razvije v konflikt in konfrontacijo, a kot navaja Bhatia (2004, str. 15), poslovanje vedno teži k ustvarjanju pozitivnih odnosov med vsemi udeleženci. Sogovorci v poslovni interakciji se morajo sprti odločati o stopnji vljudnosti in o tem, kako bodo razumeli posamezne izjave (npr. nejasnosti, dvoumnosti, namigovanja, pretiravanje, ironijo ipd.), in kako vljudno bo



sporazumevanje na poslovnem sestanku. Ključno je predvsem ustrezno odzivanje na predloge sogovorca (Handford, 2010, str. 23–37).

S stopnjo vljudnosti je določena tudi specifična raba diskurznihih označevalcev<sup>62</sup> (angl. *discourse markers*<sup>63</sup>), kjer se udeleženci sestanka odločajo med bolj in manj vljudnim sporazumevanjem. Vsako jezikovno funkcijo lahko namreč izrazimo bolj ali manj vljudno (prav tam, str. 36–37).

S trditvijo se lahko vljudno ali nevljudno strinjamo ali ji nasprotujemo, izražamo stopnjo verjetnosti, gotovosti, nujnosti ali pa po tem poizvedujemo; izražamo stališča (ugodje, neugodje, naklonjenost, nenaklonjenost, zadovoljstvo, nezadovoljstvo, zanimanje, odpor, presenečenje, upanje, razočaranje, odpor, strah, skrb, odobravanje, neodobravanje, obžalovanje ipd.), dovoljenje, prepoved, željo, voljo, namen, preference, zahvalo, opravičilo idr. (gl. Ferbežar idr. 2004, str. 23–58).

V korpusu CANBEC se zaradi možnosti ogrožanja udeležencev med poslovnimi sestanki določeni izrazi nikoli ne pojavijo, npr. *you must* in *I disagree with you*. Nestrinjanje je v CANBECU praviloma skupaj z uvodno frazo (npr. *Yeah, but* in *Well*), med modalnimi glagoli pa sta pogosta *need* in *have to* (Handford, 2010, str. 256).

Po uporabi ustaljenih fraz oz. diskurznihih označevalcev se domači govorci razlikujejo od nedomačih. Ti jim omogočijo, da vloge z lahkoto menjajo, pa tudi pri tem, da argumentacijo lahko gradijo postopno. Ključno pri tem je, kako spretno govorci uporabljajo vljudnostne fraze in diskurzne označevalce vljudnosti (npr. *need, could, may, might, sorry, well, I'm afraid, a bit*).

---

<sup>62</sup> Diskurzni označevalci so »eno- ali večbesedni izrazi, ki urejajo diskurz s signaliziranjem začetka in konca besedila, povezovanjem besedila v celoto, preverjanjem pozornosti. To so v slovenščini npr. izrazi *no, aha, ne, torej, tako da, mislim, a veš* ipd.« (Zemljarič Miklavčič, 2008, str. 96).

<sup>63</sup> V rabi so še izrazi: *cue phrases, discourse connectives, discourse operators, discourse particles, discourse signalling devices, phatic connectives, pragmatic connectives, pragmatic expressions, pragmatic formatives, pragmatic markers, pragmatic operators, pragmatic particles, semantic conjuncts, sentence connectives* idr. (gl. še Verdonik, 2006).

Splošno gledano, domači govorci bolj cenijo »kakovost interakcije od količine interakcije« (Nelson, 2000, str. 251), zato je s korpusno analizo smiselno proučevati ne le količine besed na časovno enoto temveč predvsem leksikalno raznovrstnost, ki jo razumemo kot bogatost besedišča, ki ga določa razmerje med različnicami oz. različnimi besedami (angl. *types*) in pojavnicami oz. številom enot med dvema presledkoma (angl. *tokens*). Če je torej delež različnic v korpusu velik in je v besedilu uporabljenih veliko različnih besed, gre za večjo leksikalno raznovrstnost kot v primeru, ko je delež različnic manjši. V ospredju sta predvsem količina in kakovost diskurznihih označevalcev, saj njihova prisotnost opredeljuje kakovost in učinkovitost interakcije (prav tam).

Ker poslovno okolje soustvarja družbeni kontekst za sporazumevanje, jezika ne moremo proučevati v izolaciji ali brez poznavanja podjetja, poslovnega okolja in nacionalne kulture. Bargiela - Chiappinijeva in Harrisova (1997) sta svoj model poslovnega sestanka zasnovali na jezikovnem ustroju posameznika in interakciji splošnega tipa v podjetju, ki sta jo prek interakcije v poslovnem okolju nadgradili do interakcije v okviru posamezne kulture. V študiji sestankov med Italijani in Britanci sta proučevali in potrdili vpliv hierarhije in poslovnih razmerij na stopnjo formalnosti sestanka in uporabo vljudnosti v jeziku. Formalnost poslovnega sestanka se močno odraža tudi v uporabi diskurznihih označevalcev za vljudnost (1997, str. 159–181).

Raziskovalci govornih besedil (Bargiela - Chiappini in Harris, 1997; Bilbow, 1997) so proučevali poslovne sestanke tudi z vidika kulturnih in jezikovnih nesporazumov. Veliko zanimanje vlada tudi za proučevanje medkulturnih razlik udeležencev poslovnih sestankov, kjer se poudarja, kako pomembno je ozaveščati študente poslovnih šol in bodoče poslovneže o potencialno kritičnih interakcijah med različnimi kulturami, ki jih je povzročila nevednost ali nerazumljenost sogovornikov.

S proučevanjem rabe vljudnostnih strategij in povezave z dolžino diskurza so ugotovili, da krajši besedilni vzorec pomeni manjšo stopnjo vljudnosti, daljši pa

višjo stopnjo, kar v kontekstu simulacij poslovnega sestanka pomeni, da je vljudneje, če so besedilni vzorci posameznega govorca daljši (Nelson, 2000, str. 262). Zaradi popolne neraziskanosti simulacij poslovnih sestankov pa je treba še raziskati, kako učiteljeva prisotnost/odsotnost vpliva na dolžino besedilnega vzorca, kjer je pomembna tako dolžina kot tudi količina posameznikovih besedilnih vzorcev v simulaciji poslovnega sestanka.

#### **4.6 Pragmatične prvine v poslovnem sestanku**

Pragmatične prvine zadevajo diskurzne in funkcijske prvine poslovnih sestankov. Med diskurzne prvine prištevamo značilnosti razvrščanja stavkov, njihovih sestavnih delov in strukturiranja ter vodenja pogovora (SEJO, 2011, str. 146–149).

Med funkcijske prvine prištevamo značilnosti glede na »rabo govornega diskurza in pisnih besedil v sporazumevanju z določenim funkcionalnim ciljem« (prav tam, str. 149–150), tj. značilnosti žanra poslovnega sestanka, in sicer ožje gledano v vlogi mikrofunkcij kot pojasnilo, dokazovanje, argumentacija, prepričevanje idr., širše pa v vlogi makrofunkcij, kot so:

- dajanje in iskanje informacij (spraševanje in odgovarjanje, popravljanje, poročanje idr.),
- izražanje in prepoznavanje stališč (strinjanje in nestrinjanje, izražanje gotovosti in verjetnosti, potrebe, želje, preference, zadovoljstva in nezadovoljstva idr.),
- odločanje o poteku dejavnosti (predlogi, zahteve, opozorila, nasveti idr.),
- medsebojni odnosi (predstavljanje, naslavljanje, pozdravljanje, poslavljanje),
- oblikovanje diskurza (prevzemanje vloge govorca, povzemanje informacij, preusmerjanje sporazumevanje idr.),
- metasporazumevalne funkcije (izražanje nerazumevanja, prošnja za pojasnilo, pojasnjevanje idr.).

Pragmatične prvine poslovnih sestankov se udejanjajo s sopojavnicami, ki jim lahko v besedilnem okolju poslovnih sestankov pripišemo različne vloge, in sicer diskurzne, funkcijske in interakcijske.

Handford (2010, str. 134–137) je z analizo CANBECA za določene funkcije oblikoval seznam najbolj pogostih večbesednih skupov in za najbolj pogoste opredelil njihove funkcije v žanru poslovnega sestanka, in sicer za izražanje:

- pojasnjevanja: *in terms of, the fact that, the problem is, one of the things that,*
- časovnega zaporedja: *and then, for the time being, to begin with, in the first place,*
- povezovanja: *and then, but at the same time,*
- vzroka in posledice: *the reason why, and that's why,*
- povzemanja: *so I think, so I mean, in other words,*
- lastnega stališča: *I mean, from my point of view, from our point of view, I guess for me, what we're trying to do, that's what I'm saying, but what I'm saying,*
- preverjanje razumevanja besedila: *you know, you know what I mean, what you're saying is, do you know what I mean,*
- nejasnosti: *the other thing, sort of thing, kind of thing, things like that,*
- omilitve: *I think, sort of, a bit of, I don't know, I don't think, at the end of the day, from my point of view, to be honest with you, I'll be honest with you, as far as I know,*
- nujnosti: *we can, we need, we need to, we should, we have to, you need to, you have to, I need to know, I think you should,*
- skupne odločitve: *so we can, a problem with, not a problem, we might as well, not an issue,*
- pogoja: *if you, if I, so if,*
- ocene: *but if, it might, if we can, it may be that,*
- preverjanja razumevanja: *do you mean, what do you think, what do you mean,*

- strinjanja in dokazovanja: *if you look at, I can tell you, as you can see,*
- osebne vpletenosti: *but I think, do you want me to, I don't know if, I don't know what, I don't know how* idr.

#### 4.6.1 Interakcijske sheme v poslovnem sestanku

Interakcijske sheme so vzorci verbalnih izmenjav kot osnove sporazumevanja (SEJO, 2011, str. 150), ki na najpreprostejši ravni izmenjave tvorijo pare ali trojice, in sicer:

- pozdravljanje in odzdravljanje,
- vprašanje, odgovor in odziv,
- trditev, strinjanje ali nestrinjanje in potrditev,
- zahteva/ponudba/opravičilo, sprejetje ali nesporejetje in odziv.

V središču pozornosti raziskovalcev govorjenega diskurza poslovnih sestankov je bilo od samega začetka predvsem proučevanje menjavanja vlog<sup>64</sup> v raznovrstnih oblikah interakcije, kjer interakcija ni vsota izrečenega vsakega posameznika, temveč se jo razume kot skupno odgovornost vseh udeleženi (McCarthy, 2006, str. 1). Zato je tekočnost interakcije tekočnost jezika celotne skupine in ne posameznika. Za tekočnost jezika interakcije McCarthy (prav tam, str. 5) opredeli svoja merila in splošno veljavnim merilom za tekočnost (npr. količina izrečenega, hitrost izrečenega, odsotnost premorov idr.) doda še dve, in sicer: uporaba večbesednih skupov (npr. *I know, I mean*) in tekoče sporazumevanje vseh, ki so udeleženi v interakciji<sup>65</sup>.

---

<sup>64</sup> Vsaka vloga je lahko sestavljena iz različnih enot: samostojnih leksikalnih izrazov, besednih zvez ali izjav (angl. *utterance*) oz. izrek (Verdonik, 2007, str. 16–19). Izjavo razumem kot enoto govora, ki ima sporočilno vlogo in je označena s premori in intonacijo. Mesto v govornem nizu, kjer pride do menjave vlog, je prehod (Kranjc, 1999, str. 67).

<sup>65</sup> »(1) The speakers do fulfil some of the central criteria established in the literature [...]. (2) [...] speakers use formulaic chunks, one of the key elements contributing to speech rate and conversational flow, but only recently beginning to be fully researched in corpora of spoken language use. (3). The conversation itself is fluent. Speakers contribute to each others' fluency; they scaffold each other's performance and make the whole conversation flow. There is a confluence in the talk, like two rivers flowing inseparable together« (McCarthy, 2006a, str. 4).

Lenz (1987, str. 161–170) je proučeval, kako menjavanje vlog vpliva na ustroj sestanka. Proučil je šest tehničnih sestankov in jih primerjal z interakcijo v manjših skupinah med delom v razredu, pri čemer je šlo pri prvem za interakcijo med poslovnim poklicnim opravilom, pri slednjem pa za interakcijo med izobraževalnim opravilom. Proučeval je prekinjeni govor (tišino) in ugotavljal podobnosti in razlike v interakciji pri enem in drugem žanru. Ugotovil je, da udeleženci poslovnega sestanka uporabljajo iste mehanizme menjavanja vlog kot udeleženci med skupinsko interakcijo v razredu, le da »udeleženci sestanka uporabljajo drugačne in dodatne načine za prevzemanje in prekinjanje vlog« (prav tam, str. 167).

Vidik menjavanja z začetki in prekinitvami ter nadaljevanji vlog je zanimiv tudi z vidika procesa učenja/usvajanja tujega jezika. Avtorici Micheau in Billmyer (1987, str. 87–97) sta s študijo primera proučevali razlike v menjavanju vlog pri domačih in nedomačih govorcih in primerjali vzorce menjavanja vlog. Ugotovili sta, da imajo nedomači govorniki težave tako s pogostnostjo menjavanja kot tudi s kakovostjo menjavanja vlog. Tipična napaka pri menjavanju vlog je po njunem mnenju vedno v tem, da nedomači govorniki ne znajo oceniti, kdaj bo vloge oz. izjave konec in posledično prepogosto uporabljajo sredstva za pridobivanje pozornosti (npr. *oprostite*) tudi, ko se je ta že zaključila. Težave so tudi pri uporabi strategij za poseganje v interakcijo in menjavanje vlog. Nedomači govorniki so tudi zelo zadržani pri prevzemanju pobude (zelo neradi npr. sami kaj predlagajo), ob čemer so pogosti daljši premori in/ali obdobja tišine. Ob menjavanju vlog so pri nedomačih govornikih značilni tudi premori znotraj izjave, predvsem pa pri njih izstopa uporaba pretirane vljudnosti (prav tam).

Meje med vlogami so manj jasne, ko hkrati govorita dva ali več govorcev, kar je prekrivanje govora (angl. *overlapping speech*), tj. hkratni ali simultani govor (Kranjc, 1999, str. 67). Prevzemanje in prekinjanje vlog je v interakciji ključnega pomena. Za razliko od nedomačih govorcev na splošno domači govorniki brez težav prepoznajo primerno mesto za prehod brez veliko prekrivanja govora (manj kot 5 %) in brez daljšega molka, pri čemer niso toliko pozorni na tisto, kar želi

sogovornik še povedati, temveč predvsem na točke v govoru, kjer je mogoče prevzeti vlogo, tj. na koncu izjave (Verdonik, 2007, str. 16).

Rogerson - Revellova (2008, str. 342) navaja najpomembnejše težave nedomačih udeležencev poslovnih sestankov. Praviloma jih najbolj moti hitro, tiho in neartikulirano govorjenje udeležencev sestanka. Ugotovi, da so med poslovnim sestankom nedomači govorci večkrat tiho od domačih, kot razlog za to pa navaja izogibanje prekinjanju preostalih udeležencev na sestanku in prevzemanju vloge govorca. Raziskava (prav tam) je s primerjavo domačih in nedomačih govorcev angleškega jezika na mednarodnih poslovnih sestankih pokazala izredno majhno število prekinitev s strani nedomačih govorcev. Menjavanje vlog je bilo omejeno le na tiste, ki so imeli kaj povedati kot del zadolžitve (npr. predstavitev na sestanku), in tiste, ki so bili dovolj samozavestni, da so se oglasili, kar je omejilo vključevanje vseh drugih. Vključevanje nedomačih govorcev v interakcijo med poslovnim sestankom poteka skoraj izključno na povabilo (npr. *Michael? Michael, please.*), kar bi bilo po njenem mnenju mogoče pripisati tudi formalnemu registru poslovnih sestankov. Za nedomače govorce je značilna tudi prisotnost eksplicitnih kazalnikov (npr. *Mr. Chairman*). Rogerson - Revellova (prav tam, str. 228–360) kljub temu meni, da mednarodni sestanki z nedomačimi govorci kljub odstopanju praviloma tečejo nemoteno.

Tu Firth (1996, str. 6) meni, da je razlog lahko v tem, da se v interakciji nepravilnosti ponavadi preslišijo, ker je vsa pozornost udeležencev namenjena vsebini in se namesto na *nenavadno in nepravilno* v interakciji raje osredotočijo na *navadno in pravilno*. Rogerson - Revellova (prav tam, str. 357) se s tem strinja in ugotovi še, da se udeleženci poslovnega sestanka praviloma izogibajo popravljanju napak, si pa medsebojno pomagajo razumeti, medtem ko nedomači udeleženci včasih ob težavah preklopijo z angleščine na materni jezik (angl. *code switching*).

## 4.6.2 Jezikovne funkcije v poslovnem sestanku

Izbira jezikovnih funkcij je zaradi dinamičnosti žanra poslovnih sestankov zaradi številnih kombinacij in variacij jezikovnih funkcij v posamezni interakcijski shemi lahko zgolj informativna in nikakor ne more biti reprezentativna v smislu stalnega zaporedja interakcijskih shem v posamezni fazi poslovnega sestanka, kjer bi lahko pričakovali različno količino, distribucijo in smer interakcije glede na fazo sestanka (pred sestankom, odprtje sestanka, razprava, zaprtje sestanka, po sestanku).

Če poskusimo posamezne funkcije opredeliti po fazah poslovnega sestanka (Handford, 2010, str. 69–75), pa so prepoznavne posamezne interakcijske sheme, kjer jezikovne funkcije s primeri iz korpusa SAPS povzemam tudi po predlogi Sporazumevalni prag za slovenščino (Ferbežar idr. 2004, str. 23–58). Izbor je tako samo ena od mnogih možnih kombinacij in variacij različnih jezikovnih funkcij. Možna so namreč tudi popolnoma ali pa samo nekoliko drugačna interakcijska sosledja jezikovnih funkcij (npr. 0.1–0.2 ali 0.2–0.1) ali pa se specifično jezikovno funkcijo uporabi pred/po navedeni jezikovni funkciji (npr. 0.6–0.7 je lahko na vrsti pred 0.1–0.2) idr. (gl. prilogo H).

### 4.6.2.1 Jezikovne funkcije v fazi pred sestankom (0.)

V fazi pred sestankom gre za vzpostavljanje stika (npr. 0.1, 0.5) in neobvezno kramljanje (npr. 0.3 in 0.4). Faza pred sestankom ni obvezna, konča pa se, ko vodja sestanka začne sestanek. Interakcija je živahna in splošna:

- 0.1 vzpostavljanje stika,
- 0.2 pozdravljanje,
- 0.3 spraševanje po počutju,
- 0.4 odgovor na spraševanje po počutju,
- 0.5 naslavljanje,
- 0.6 predstavljanje,



0.7 odgovor na predstavljanje.

#### **4.6.2.2 Jezikovne funkcije v fazi odprtja sestanka (1.)**

Fazo odprtja sestanka vodi vodja sestanka, interakcija je minimalna in proceduralne narave, tako da udeleženci sestanka zgolj potrjujejo izrečeno oz. izjemoma izrazijo svoje stališče, a le ko jih vodja nagovori (gl. 1.7, 1.12 in 1.14). Interakcijska sosledja so stalna, jezikovne funkcije pa opredeljene oz. obvezne.

- 1.1 Vodja sestanka začne sestanek.
- 1.2 Vodja sestanka vzpostavi stik.
- 1.3 Vodja sestanka predstavi udeležence sestanka.
- 1.4 Vodja sestanka opredeli namen sestanka.
- 1.5 Vodja sestanka udeležence obvesti o tem, kdo je odsoten.
- 1.6 Vodja sestanka vpraša udeležence o zapisniku prejšnjega sestanka.
- 1.7 **Udeleženci potrdijo zapisnik/dopolnijo zapisnik/ne potrdijo zapisnika.**
- 1.8 Vodja sestanka udeležence obvesti o pisanju zapisnika.
- 1.9 Udeleženec se strinja s pisanjem zapisnika.
- 1.10 Vodja sestanka udeležence obvesti o časovnih vidikih sestanka.
- 1.11 Vodja sestanka predstavi dnevni red sestanka.
- 1.12 **Udeleženci potrdijo/spremenijo vrstni red točk dnevnega reda.**
- 1.13 Vodja sestanka vpraša udeležence o točki razno.
- 1.14 **Udeleženci izrazijo svoje stališče o točki razno.**
- 1.15 Vodja sestanka predstavi prvo točko dnevnega reda sestanka.

#### **4.6.2.3 Jezikovne funkcije v fazi razprave (2.)**

Faza razprave se začne, ko vodja sestanka povabi udeležence sestanka k razpravi. Do naslednje faze vodja razpravo samo povezuje in povzema, interakcija je živahna, vodja pa zgolj izjemoma posega vanjo (gl. 2.1, 2.3, 2.22, 2.39, 2.40, 2.41, 2.42 in 2.44). Interakcijska sosledja niso stalna, razen na začetku razprave

(2.1) in ob koncu razprave (2.42 in 2.44), vmes pa samo izjemoma (2.41 in 2.42), tj. ob koncu razpravljanja o posamezni točki dnevnega reda.

**2.1 Vodja sestanka povpraša po mnenju.**

2.2 Vodja sestanka ali udeleženec izraža svoja stališča kot:

- trditev,
- zanikano trditev,
- strinjanje s trditvijo,
- poizvedovanje po strinjanju oz. nestrinjanju,
- dopuščanje oz. vljudno nasprotovanje,
- poizvedovanje po stopnjah verjetnosti,
- izražanje stopnje verjetnosti,
- poizvedovanje po stopnjah gotovosti,
- izražanje stopnje gotovosti,
- poizvedovanje po nujnosti,
- izražanje nujnosti,
- poizvedovanje po dovoljenju in prošnja za dovoljenje,
- izražanje dovoljenja,
- izražanje prepovedi,
- poizvedovanje po želji,
- izražanje želje in volje,
- poizvedovanje po namenu,
- izražanje namena,
- poizvedovanje po preferencah,
- izražanje preferenc,
- izražanje ugodja,
- izražanje neugodja,
- poizvedovanje po občutkih,
- poizvedovanje po všečnosti,
- izražanje naklonjenosti,
- izražanje nenaklonjenosti,
- poizvedovanje po zadovoljstvu,

- izražanje zadovoljstva,
- izražanje nezadovoljstva,
- poizvedovanje po tem, ali koga kaj zanima ali ne,
- izražanje zanimanja,
- izražanje nezanimanja/pomanjkanja zanimanja/odpora,
- izražanje presenečenja,
- izražanje nepresenečenosti,
- poizvedovanje po presenečenju,
- izražanje upanja,
- izražanje razočaranja,
- poizvedovanje po strahu in skrbi,
- izražanje strahu in skrbi,
- tolažbo, opogumljanje,
- zahvalo in izražanje hvaležnosti,
- odgovor na izraženo hvaležnost,
- opravičevanje,
- sprejemanje opravičila,
- poizvedovanje po odobravanju ali neodobravanju,
- izražanje odobravanja,
- izražanje obžalovanja,
- izražanje sočustvovanja.

### 2.3 **Vodja sestanka usmerja razpravo.**

2.4 Vodja sestanka ali udeleženec predstavi svojo zamisel.

2.5 Vodja sestanka ali udeleženec členi sestavine teme.

2.6 Vodja sestanka ali udeleženec nakazuje, da sledi diskurzu.

2.7 Vodja sestanka ali udeleženec poroča, pojasnjuje, ponazarja s primeri.

2.8 Vodja sestanka ali udeleženec poudarja.

2.9 Vodja sestanka ali udeleženec spremeni temo.

2.10 Vodja sestanka ali udeleženec okleva pri formulaciji.

2.11 Vodja sestanka ali udeleženec spodbuja.

2.12 Vodja sestanka ali udeleženec preverja, ali sogovorec sledi pogovoru.

2.13 Vodja sestanka ali udeleženec popravi izjavo.

- 2.14 Vodja sestanka ali udeleženec izrazi zahtevo.
- 2.15 Vodja sestanka ali udeleženec izrazi prošnjo.
- 2.16 Vodja sestanka ali udeleženec prosi za pomoč.
- 2.17 Vodja sestanka ali udeleženec ponudi pomoč.
- 2.18 Vodja sestanka ali udeleženec opozori.
- 2.19 Vodja sestanka ali udeleženec izreče nepreverjeno informacijo.
- 2.20 Vodja sestanka ali udeleženec predlaga.
- 2.21 Vodja sestanka ali udeleženec se strinja ali ne.
- 2.22 **Vodja sestanka vključi udeleženca.**
- 2.23 Vodja sestanka ali udeleženec prekine sogovorca in prevzame vlogo govorca.
- 2.24 Vodja sestanka ali udeleženec prepusti besedo sogovorniku.
- 2.25 Vodja sestanka ali udeleženec izrazi željo, da bi nadaljeval ali zaključil misel.
- 2.26 Vodja sestanka ali udeleženec spodbudi sogovorca, naj nadaljuje.
- 2.27 Vodja sestanka ali udeleženec preveri razumevanje.
- 2.28 Vodja sestanka ali udeleženec izrazi nerazumevanje.
- 2.29 Vodja sestanka ali udeleženec prosi za pojasnilo.
- 2.30 Vodja sestanka ali udeleženec ponovi.
- 2.31 Vodja sestanka ali udeleženec išče pravo besedo ali izraz.
- 2.32 Vodja sestanka ali udeleženec pojasni.
- 2.33 Vodja sestanka ali udeleženec pomaga pri iskanju besed ali izrazov.
- 2.34 Vodja sestanka ali udeleženec prosi za črkovanje.
- 2.35 Vodja sestanka ali udeleženec črkuje.
- 2.36 Vodja sestanka ali udeleženec pojasni.
- 2.37 Vodja sestanka ali udeleženec prepričuje.
- 2.38 Vodja sestanka ali udeleženec sklepa kompromise.
- 2.39 **Vodja sestanka usmerja glasovanje.**
- 2.40 **Vodja sestanka povzame glavne ugotovitve prve točke dnevnega reda.**
- 2.41 **Vodja sestanka uvede novo točko dnevnega reda.**
- 2.42 **Vodja sestanka vpraša o točki razno.**

- 2.43 Udeleženci sestanka izrazijo svoje zamisli.
- 2.44 **Vodja sestanka povzame sklepe sestanka.**

#### **4.6.2.4 Jezikovne funkcije v fazi zaprtja sestanka (3.)**

Faza zaprtja sestanka se začne, ko vodja sestanka povzame sklepe sestanka. Faza zaprtja sestanka vodi vodja sestanka, interakcija je minimalna in proceduralne narave. Gre pretežno za monolog vodje sestanka. Udeleženci sestanka zgolj potrjujejo izrečeno oz. izjemoma izrazijo svoje stališče, a le, ko jih vodja nagovori.

- 3.1 **Vodja sestanka se zahvali za udeležbo na sestanku.**
- 3.2 **Vodja sestanka nakaže, da zaključuje in udeležence obvesti o naslednjem sestanku.**
- 3.3 **Vodja sestanka zapre sestanek.**
- 3.4 Udeleženci se zahvalijo.

#### **4.6.2.5 Jezikovne funkcije v fazi po sestanku (00.)**

Faza po sestanku se začne, ko se vodja sestanka zahvali in zaključi sestanek. Po sestanku se vodja in udeleženci poslovijo (00.1) ali pa nadaljujejo druženje (00.2). Interakcija je živahna in splošna, kot na začetku sestanka.

- 00.1 Vodja sestanka in udeleženci se poslovijo.
- 00.2 Vodja sestanka in udeleženci kramljajo.

#### **4.6.2.6 Opredeljene jezikovne funkcije**

Večina jezikovnih funkcij je neopredeljenih z neopredeljenimi interakcijskim sosledjem, nekatere pa so za žanr poslovnega sestanka obvezne. Pri opredeljenih funkcijah je interakcija minimalna in proceduralne narave, tako da udeleženci sestanka zgolj potrjujejo izrečeno oz. izjemoma izrazijo svoje stališče, a le ko jih

vodja nagovori. Interakcijska sosledja so stalna, jezikovne funkcije pa stalne in opredeljene. Teh funkcij je 26, in sicer:

- v **fazi odprtja sestanka** vodja sestanka začne sestanek, vzpostavi stik, predstavi udeležence sestanka, opredeli namen sestanka, udeležence obvesti o tem, kdo je odsoten, vpraša udeležence o zapisniku prejšnjega sestanka, udeleženci potrdijo zapisnik/dopolnijo zapisnik/ne potrdijo zapisnika, vodja sestanka udeležence obvesti o pisanju zapisnika, udeleženec se strinja s pisanjem zapisnika, vodja sestanka udeležence obvesti o časovnih vidikih sestanka, predstavi dnevni red sestanka, udeleženci potrdijo/spremenijo vrstni red točk dnevnega reda, vodja sestanka vpraša udeležence o točki razno, udeleženci izrazijo svoje stališče o točki razno, vodja sestanka predstavi prvo točko dnevnega reda sestanka (1.1 – 1.15),
- v **fazi razprave** vodja sestanka povpraša po mnenju (2.1), usmerja razpravo (2.3), vključi udeleženca (2.22), usmerja glasovanje (2.39), povzame glavne ugotovitve točk dnevnega reda (2.40), uvede novo točko dnevnega reda (2.41), vpraša o točki razno (2.42) in povzame sklepe sestanka (2.44),
- v **fazi zaprtja sestanka** se vodja sestanka zahvali za udeležbo na sestanku (3.1), udeležence obvesti o naslednjem sestanku (3.2) in zaključi sestanek (3.3).

#### 4.6.3 Jezikovne funkcije v simulaciji poslovnega sestanka

V skladu z opredelitvijo splošnega in poslovnega jezika, kjer je bistvena razlika med obema v tem, da je namen poslovnega jezika opravljena transakcija, lahko poslovni sestanek opredelimo kot sredstvo za opravljanje poslovnih transakcij. Po navajanju proučenih virov bi poslovni sestanek v angleškem jeziku lahko opredelili celo kot najbolj pogosti način oz. sredstvo za opravljanje poslovnih transakcij v mednarodnem poslovanju. Finančno gledano je vrednost vsake transakcije vsota vrednosti prihodnjih poslovnih transakcij, zato je vrednost posameznega poslovnega sestanka tolikšna, kolikor je vrednost prihodnjih poslovnih transakcij, tj. možnost nadaljevanja sporazumevanja med udeleženci

poslovnega sestanka. Če do prihodnjega poslovnega sestanka in nadaljevanja sporazumevanja iz kakršnih koli razlogov ne pride, je posledično vrednost poslovnega sestanka ničelna. Uspešen poslovni sestanek je vsak, ki omogoča prihodnje poslovne transakcije, iz česar sledi, da tudi interakcijo med udeleženci lahko opredelimo kot primerno le, če ne ogroža pozitivnega poslovnega izida posamične poslovne transakcije. Žanr poslovnega sestanka z določenim vrstnim redom sporazumevalnih funkcij v uvodnem in zaključnem delu poslovnega sestanka to omogoča, zato je bistvenega pomena tako njihova prisotnost kot njihovo zaporedje.

Ker gre pri poslovnih sestankih za poslovno transakcijo med vsemi udeleženci poslovnega sestanka, je primerno sporazumevanje žanrsko ustrezno in pričakovano, zato je večinoma dovolj predvidljivo in varno okolje, da ne ogroža poslovnih transakcij v prihodnje. Posledično se udeleženci lahko izogibajo vsemu, kar bi utegnilo ogroziti poslovno transakcijo, predvsem napakam, ki bi ogrozile razumljivost in primernost sporazumevanja, tj. jezikovnim, sociolingvističnim in pragmatičnim napakam, ki imajo pri tem vsaka svoje posledice.

Odsotnost opredeljenih funkcij sestanka v začetnem in zaključnem delu sestanka nujno povzročijo napake pragmatične zmožnosti z napačnimi interakcijskimi shemami oz. zaporedji funkcij, ki povzročajo motnje v sporazumevanju, saj udeleženci ne vedo, kaj naj kdaj povedo. Tako npr. izražanje predlogov ob napačnem času oz. v napačni fazi sestanka ogrozi uspešnost samega sestanka. To omogoči predvsem struktura z opredeljenimi funkcijami vodje in drugih funkcij vodje in udeležencev sestanka, saj pomeni predvsem predvidljivo okolje za interakcijo in poslovno transakcijo. Če npr. udeleženec sestanka nekaj predlaga, ko vodja že povzema sklepe sestanka, predloga ne morejo upoštevati, ker se o njem še niso pogovorili. Pragmatične napake so usodne, če kršijo zakonitosti žanra poslovnega sestanka z opredeljenim vrstnim redom in prisotnostjo funkcij, kjer v najslabšem izidu transakcije udeleženci poslovnega sestanka ne vedo (zagotovo) kdaj, s kom, kako in kaj se je treba sporazumeti, da bo poslovni sestanek uspešen.

Zagotavljanje pozitivne vrednosti poslovnega sestanka je tako hkrati odvisno od zmožnosti izogibanja neprimerni, tj. nejasni, nevljudni, nestrukturirani idr. interakciji kot tudi od rabe primernih sredstev za doseganje boljšega poslovnega izida, tj. z rabo diskurzivnih označevalcev, strukturiranega govora in določenega zaporedja funkcij žanra poslovnega sestanka, kar velja tudi za simulacijo poslovnega sestanka.

Za simulacije poslovnih sestankov je treba šele ugotoviti, katere so jezikovne funkcije in interakcijske sheme po fazah poslovnega sestanka in katere so razlike med jezikovnimi funkcijami pri poslovnih sestankih in simulacijah poslovnih sestankov. S kvalitativno primerjavo jezikovnih funkcij korpusa CANBEC z učnim korpusom simulacij poslovnih sestankov bo mogoče analizirati bogastvo/siromašnost in raznovrstnost/neraznovrstnost različnih jezikovnih funkcij v simulacijah poslovnega sestanka v primerjavi z jezikovnimi funkcijami v poslovnih sestankih.



## **II. EMPIRIČNI DEL**

## 5 Raziskava

V mednarodnem poslovanju je angleščina prevladujoči jezik, z združitvami in prevzemi podjetij pa je enotni korporacijski delovni jezik postal nuja. Angleščina v poslu sicer ne zadošča, prevladuje pa v govornem sporazumevanju in se pogosteje kot drugi jeziki uporablja za poslovne sestanke in predstavitve (Hagen, 2011, str. 7; PIMLICO, 2011, str. 58), kar je v skladu s temeljnimi značilnostmi poslovne angleščine, tj. učinkovitostjo pri opravljanju jezikovnih transakcij. Angleški jezik je v mednarodnem poslovanju logična in učinkovita izbira in pomeni manj možnosti za nesporazum in hkrati več možnosti za uspeh v poslu.

Odlično znanje poslovne angleščine za poslovne predstavitve in sestanke je ključno tudi pri iskanju zaposlitve (PIMLICO, 2011, str. 16). Od diplomantov poslovnih fakultet se pričakuje, da znajo zamisel, izdelek, projekt predstaviti, vendar pa se kot ključno za uspeh v poslovnem okolju navaja prav vključevanje v razpravo z argumenti (Crosling in Ward, 2002, str. 53). Ker bi moralo biti govorno sporazumevanje prioriteta za poslovne šole in fakultete za ekonomske in poslovne vede, se zastavlja vprašanje, koliko in kako lahko učitelj poslovne angleščine pripomore k temu, kakšna je njegova vloga širše in kakšna je njegova vloga pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti s simulacijo poslovnega sestanka.

Glede na pomembnost poslovnih sestankov v angleškem jeziku v mednarodnem poslovnem okolju preseneča dejstvo, da se je znanost s poslovnim sestankom kot žanrom oz. govorno besedilno vrsto začela ukvarjati šele ob koncu 20. stoletja (Dudley - Evans, 1987, Hopkins in Dudley - Evans, 1988; Neu 1986), ko so strokovne žanre še vedno razumeli kot primerke strokovnih besedil, in ne kot strokovno prakso v širšem kontekstu, kjer bi se delo v razredu žanrsko ujemalo z bodočim poslovno-strokovnim in interesnim okoljem učencev (Albi, Vidal in Lopez, 2011, str. 3). Posledično učitelj študentov ni (dovolj) pripravil na »diskurzno mnogodimenzionalnost in večplastnost« strokovnega poslovnega okolja (Bhatia, 2008, str. 162).

Ker je v žanru simulacij poslovnih sestankov raziskovalna vrzel, bi bilo treba šele raziskati, kaj poznavanje in razumevanje žanra poslovnih sestankov pomeni za poklicna in izobraževalna opravila in kako lahko učitelj omogoči, da se usvajanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti z izobraževalnega opravila v razrednem okolju lahko prenese na poklicno opravilo v poslovnem okolju.

## **5.1 Namen raziskave**

Obstoječo raziskavo o razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v poslovnem angleškem jeziku s simulacijami poslovnih sestankov so spodbudile ugotovitve raziskave Evropske komisije o uporabi jezikovnih strategij v mednarodnih malih in srednjih podjetjih, v kateri sem sodelovala. Analiza ciljne situacije je pokazala, da je sporazumevalna zmožnost za poslovna poklicna opravila prvi pogoj za uspešno delo v globalnem poslovnem delovnem okolju (PIMLICO, 2010). Zato želim ugotoviti, kako študente opremiti z različnimi zmožnostmi in s poznavanjem procesa razvijanja sporazumevalne zmožnosti v poslovnem tujem jeziku, da bomo po zaključenem formalnem izobraževanju na visokošolski stopnji spodbudili samostojno in vseživljenjsko učenje.

Dosedanje študije so proučevale vlogo vključevanja učitelja na splošno, npr. pri učenju na daljavo (npr. Valasidou, 2006; Chen in Guo, 2005; Walker, 2005), pri učenju in poučevanju slovnične in leksikalne zmožnosti v splošnem tujem jeziku (npr. Lyster, 1994; Doughty in Varela, 1998) ipd., zanemarile pa so celostno analizo razvijanja tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovna poklicna opravila. Prav zaradi tega obstaja na tem področju raziskovalna vrzel, ki jo bom skušala z obstoječo raziskavo zapolniti. Ključen namen disertacije je zato ugotoviti, kako lahko pri tujem poslovnem jeziku na visokošolski stopnji izobraževanja zadovoljimo potrebe po sporazumevalni zmožnosti za izvajanje poslovnih sestankov v mednarodnem poslovnem okolju in kakšno vlogo pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku stroke ima vključevanje učitelja v izvedbo izkustvenega izobraževalnega opravila, tj. v simulacijo poslovnega sestanka na visokošolski stopnji. Izvirnost raziskave je torej v tem, da

skuša zapolniti raziskovalno vrzel pri raziskovanju razvijanja tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti.

Z raziskavo o razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku želim na primeru simulacij poslovnih sestankov ugotoviti, kako so potrebe po sporazumevalni zmožnosti v poslovnem okolju integrirane v proces učenja in poučevanja tujega jezika na slovenski visokošolski ustanovi, Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani, in kakšno vlogo pri razvoju sporazumevalne zmožnosti pri učenju in poučevanju poslovnega tujega jezika ima vključevanje učitelja v izkustveno izobraževalno opravilo, tj. v simulacijo poslovnega sestanka. Namen dela je prispevati k izboljšanju učinkovitosti poučevanja poslovnega angleškega jezika na visokošolski stopnji izobraževanja in k hitrejšemu in bolj učinkovitemu razvijanju sporazumevalne zmožnosti v splošnem in poslovnem tujem jeziku za nadaljnje avtonomno in vseživljenjsko učenje tujih jezikov po zaključenem formalnem izobraževanju na visokošolski ustanovi.

Prispevek k didaktiki angleškega jezika je tudi na metodološkem področju, saj bo disertacija skušala pokazati uspešnost kombinacije različnih kvalitativnih metod ter sodobnih tehnologij pri raziskovanju učenja in poučevanja tujega jezika, tj. metode poglobljenega polstrukturiranega intervjuja, metode opazovanja z udeležbo in metode kvalitativne tekstovne analize govornega korpusa simulacij poslovnih sestankov, tj. metode korpusne analize in metode žanrske analize.

## **5.2 Razčlenitev raziskovalnega problema**

Za izhodišče raziskave služijo spoznanja o povezavi konkretnih sporazumevalnih okoliščin z različnimi jezikovnimi funkcijami (SEJO, 2011; Nunan, 1999) in izkustveno učenje, kjer se vsako spoznanje preoblikuje v stiku z osebno izkušnjo. Pričakovati je, da ima nadzorovana oblika izvedbe, tj. z vključevanjem učitelja tujega jezika v simulacije poslovnega sestanka, pozitiven vpliv na razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke, za katero

domnevam, da se lahko kaže: prvič kot izboljšanje učenčeve sposobnosti sodelovanja v jezikovnih dejavnostih in drugič kot povečano število prvin jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti med izobraževalnim opravilom.

Kvalitativna analiza stališč študentov in stališč učiteljev bo pokazala, kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poklicna in izkustvena izobraževalna opravila, tj. za poslovne sestanke in simulacije poslovnih sestankov v angleškem jeziku.

### **5.2.1 Raziskovalna vprašanja**

Ker bom izvedla raziskavo na področju, kjer še ni bilo izvedenih raziskav, si zastavljam naslednja raziskovalna vprašanja (RV):

RV 1: Kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poklicna in izkustvena izobraževalna opravila, tj. za poslovne sestanke in simulacije poslovnih sestankov v angleškem jeziku?

RV 2: Katere prvine jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti so navzoče v korpusu simulacij poslovnih sestankov v angleškem jeziku ob vključevanju učitelja in ob njegovi odsotnosti in kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za izobraževalno opravilo – simulacijo poslovnega sestanka v angleškem jeziku?

RV 3: Kakšne so razlike v prvinah jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti med korpusom simulacij sestankov v angleškem jeziku in referenčnim korpusom mednarodnih poslovnih sestankov v angleškem jeziku CANBEC ter kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poklicno opravilo – poslovni sestanek v angleškem jeziku?

RV 4: Kakšna so stališča učiteljev poslovnega angleškega jezika o izvajanju izkustvenega izobraževalnega opravila, tj. simulacije poslovnega sestanka, za razvijanje sporazumevalne zmožnosti za poklicna in izkustvena izobraževalna opravila v angleškem jeziku?

RV 5: Kakšna so stališča študentov poslovnega angleškega jezika o izvajanju izkustvenega izobraževalnega opravila, tj. simulacije poslovnega sestanka, ob vključevanju učitelja in ob njegovi odsotnosti?

V disertaciji bom skušala uresničiti naslednje raziskovalne cilje:

1. Z metodo analize obstoječe literature ugotoviti, kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poklicna in izkustvena izobraževalna opravila, tj. za poslovne sestanke in simulacije poslovnih sestankov v angleškem jeziku.
2. Z metodo korpusne analize in kvalitativne tekstovne analize ugotoviti, katere prvine jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti so vključene v korpusu simulacij poslovnih sestankov ob vključevanju učitelja in ob njegovi odsotnosti, in ugotoviti, kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za izobraževalno opravilo v angleškem jeziku.
3. Z metodo korpusne analize in kvalitativne tekstovne analize ugotoviti, kakšne so razlike v prvinah jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti med korpusom simulacij sestankov in referenčnim korpusom mednarodnih poslovnih sestankov v angleškem jeziku CANBEC, in ugotoviti, kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poklicno opravilo v angleškem jeziku.
4. Z metodo poglobljenega polstrukturiranega intervjuja ugotoviti, kakšna so stališča učiteljev poslovnega angleškega jezika o izvajanju izkustvenega izobraževalnega opravila, tj. simulacije poslovnega sestanka, in razvijanju sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku.
5. Z metodo polstrukturiranega intervjuja ugotoviti, kakšna so stališča študentov poslovnega angleškega jezika o izvajanju izkustvenega izobraževalnega opravila, tj. simulacije poslovnega sestanka, in razvijanju sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku ob vključevanju učitelja in ob njegovi odsotnosti.

## 5.2.2 Raziskovalne predpostavke

Sodobna teorija učenja in poučevanja jezika (SEJO, 2011) poudarja sporazumevalno zmožnost kot ključno sestavino jezika za razvijanje sporazumevalne zmožnosti, pri čemer je pomembna predvsem izpostavljenost avtentičnim sporazumevalnim okoliščinam, v katerih učenci sami poskrbijo za izmenjavo vlog, prilagajanje sogovorniku in odzivanje na sporazumevalni položaj. Tako se tujega jezika učijo na ravni diskurza, ne le na ravni povedi (Brieger, 1997; Nunan in Lamb, 2001; Richards, 2006). Učinkovita izpostavljenost jeziku in avtentičnim sporazumevalnim okoliščinam poslovnega okolja s študijo primera oz. simulacijo ponuja možnost za poustvarjanje avtentičnega poslovnega in hkrati sporazumevalnega okolja za učenje in poučevanje poslovnega angleškega jezika.

V modelu izkustvenega učenja je cilj učne enote opravilo, ki ga uporabnik stopnjuje glede na njegovo kognitivno in ne glede na jezikovno zahtevnost. Obstajajo številne študije o vlogi vključevanja učitelja na splošno, manjka pa raziskav, ki bi celostno analizirale razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovna poklicna opravila in vlogo učitelja pri tem. Literatura navaja samostojno izvedbo študije primera, tj. študijo primera brez vključevanja učitelja, ali pa z vključitvijo učitelja (npr. Dudley - Evans in St. John, 1998; Widdowson, 1983). Obe različici spodbujata globinski pristop k učenju (Lightbown in Spada, 1993; Nunan in Lamb, 2001; Richards, 2006) in sta zaradi svoje izkustvene komponente po definiciji osredinjeni na učenca (Brown, 1994; Jones, 2007; Richards in Rodgers, 2001). Obstajajo tudi številne študije o vlogi poučevanja s povratno informacijo pri učenju in poučevanju tujega jezika (Lightbown in Spada, 2001; Lyster in Ranta, 1997; Norris in Ortega, 2000), manjka pa raziskav, ki bi analizirale razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovna poklicna opravila in vlogo učitelja pri tem.

Na tem področju primanjkuje slovenskih in mednarodnih raziskav, zato bom skušala zapolniti raziskovalno vrzel z raziskavo o razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti na primeru simulacij poslovnih sestankov in

odgovoriti na vprašanje, kako so potrebe po sporazumevalni zmožnosti za izvajanje poslovnih sestankov v poslovnem okolju integrirane v proces učenja in poučevanja tujega jezika na slovenski visokošolski ustanovi, Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani.

### 5.2.3 Spremenljivke

Izbor informantov vključuje visokošolske učitelje lektorje za angleški jezik<sup>66</sup> in študente šestnajstih primerljivih skupin 3. letnika rednih študentov pri predmetu Angleški jezik za poslovne in ekonomske vede UPEŠ 2 na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani v študijskem letu 2011/12. V vsaki skupini je bilo do šest študentov. Vse skupine sem na začetku raziskave posnela med izvedbo simulacije poslovnega sestanka, dokumentirala govorjena besedila in zgradila začetni korpus simulacij poslovnih sestankov. V nadaljevanju so skupine tedensko redno obravnavale različne poslovne primere in izvajale simulacije poslovnega sestanka. Osem skupin je bilo eksperimentalnih, kjer je bil učitelj vključen v vse faze izvedbe poslovnega sestanka v razredu, osem pa jih je bilo kontrolnih, kjer je izvedba poslovnega sestanka potekala samostojno brez vključevanja učitelja in zunaj razreda. Z vključevanjem učitelja v izvedbo simulacij poslovnih sestankov v eksperimentalnih skupinah sem želela pri študentih v zvezi z učenjem povečati stopnjo ozaveščenosti o ustreznih jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih prvinah za doseganje določenega jezikovnega cilja ter možnosti za svetovanje. Vseh šestnajst skupin sem ob zaključku raziskave ponovno posnela, dokumentirala govorjena besedila in zgradila končne korpusse simulacij poslovnih sestankov, ki so s korpusno in kvalitativno tekstovno analizo korpusa omogočili primerjavo in ugotavljanje razlik pri primerljivih skupinah.

---

<sup>66</sup> Vsi učitelji intervjuvanci, vključno z avtorico raziskave na programu UPEŠ 2, izvajajo simulacije poslovnih sestankov z istim ciljem, pri čemer vsi uporabljajo ista merila za ocenjevanje simulacije poslovnega sestanka oz. ustni izpit.



## 5.3 Metodologija

Metodološki prispevek disertacije k razvoju znanstvenega področja je bil pokazati uspešnost kombinacije različnih raziskovalnih metod didaktike angleškega jezika in sodobnih tehnologij pri raziskovanju učenja in poučevanja tujega jezika. Uporabila sem metodo analize literature, metodo korpusne analize, metodo kvalitativne tekstovne analize z žanrskim pristopom, metodo poglobljenega polstrukturiranega intervjuja, metodo polstrukturiranega intervjuja in metodo opazovanja z udeležbo.

### 5.3.1 Raziskovalne metode

Z raziskavo o razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku sem želela na primeru simulacij poslovnih sestankov ugotoviti, kakšno vlogo pri razvoju sporazumevalne zmožnosti pri učenju in poučevanju poslovnega tujega jezika ima vključevanje učitelja v izkustveno izobraževalno opravilo, tj. v simulacijo poslovnega sestanka.

V raziskavi sem upoštevala načela družboslovnega raziskovanja in izbrala metode po načelu triangulacije, ki je »kombinacija več metod, virov podatkov, teoretičnih predpostavk, raziskovalcev in področij v eni raziskavi in zagotavlja boljše razumevanje proučevanega problema; gre torej za strategijo, ki poveča širino, globino, kompleksnost /.../ spoznanj vsake raziskave« (Denzin in Lincoln, 2005, str. 5). V prvem koraku sem oblikovala vzorčni okvir raziskave in izbrala način izvedbe in obdelave podatkov za opis izbrane generacije študentov. Ob začetku raziskave na začetku semestra v študijskem letu 2011/2012 sem z vprašalnikom (gl. prilogo A) pridobila podatke vseh izbranih študentov in jih analizirala. V tem prvem koraku sem si tudi zagotovila vstop v raziskovalno polje in si pridobila dovoljenja za izvedbo snemanja pogovora (gl. prilogo B).

Na prvo raziskovalno vprašanje, ki se glasi: Kakšna je vloga učitelja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku?, sem

odgovorila z uporabo metode analize obstoječe literature. Proučila sem ustrezno znanstveno in strokovno literaturo, dostopno gradivo in vire. Analiza obstoječe literature služi kot teoretični okvir raziskave in temelj za kvalitativno raziskovalno delo (Denzin in Lincoln, 2005).

Na drugo raziskovalno vprašanje, ki se glasi: Katere prvine jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti so navzoče v korpusu simulacij poslovnih sestankov ob vključevanju učitelja in ob njegovi odsotnosti ter kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za izobraževalno opravilo v angleškem jeziku?, sem odgovorila z metodo korpusne analize, ki omogoča, da lahko zaradi podatkov o frekvenci jezikovnih elementov v korpusu pri interpretaciji izpostavimo tisto, kar je v jeziku oz. njegovi varianti tipično (McEnery in Wilson 1996, str. 12–13), in metodo kvalitativne analize korpusa, ki je primerna za preučevanje tekstov, za katere veljajo naslednja merila: kohezivnost, koherentnost, intencionalnost, sprejemljivost, informativnost, situacijskost in intertekstualnost (Tischer idr., 2000).

Za kvalitativno analizo korpusa transkribiranih govorjenih besedil poslovnih sestankov je primeren žanrski pristop, ki temelji na široki obravnavi diskurza, saj ga obravnava kot besedilo, žanr, družbeno dejavnost in prakso diskurznihi skupnosti, in s katerim je izražen pomen v določenem kontekstu ne glede na katerikoli določen okvir analize (Bhatia, 2004). S korpusno analizo količine in kakovosti napak, pozitivnih ključnih besed (angl. *positive key words*) in negativnih ključnih besed (angl. *negative key words*), različnic (angl. *types*) in pojavnic (angl. *tokens*) ter večbesednih enot (angl. *clusters/n-grams*) v obeh korpusih in kvalitativno analizo jezikovnih funkcij v začetnem in končnem korpusu eksperimentalnih in kontrolnih skupin sem proučila podobnosti in razlike med obema korpusoma, rezultati kvalitativne analize korpusa in korpusne analize pa so omogočili primerjavo in ugotavljanje razlik pri primerljivih skupinah.

Na tretje raziskovalno vprašanje, ki se glasi: Kakšne so razlike v jezikovni, sociolingvistični in pragmatični zmožnosti med korpusom simulacij sestankov

SAPS in referenčnim korpusom mednarodnih poslovnih sestankov v angleškem jeziku CANBEC ter kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poklicna opravila v angleškem jeziku?, sem zaradi omejitev pri dostopanju do referenčnih korpusov (Collins in Scott, 1997) in otežene primerjave pomenskih razlik v sporazumevanju študentov ter avtentičnih udeležencev poslovnih sestankov največjega specializiranega referenčnega korpusa poslovnih sestankov CANBEC, ki obsega zapise 64 avtentičnih poslovnih sestankov v angleškem jeziku in 912 734 besed (Handford, 2010), odgovorila tako, da sem oba korpusa primerjala z metodami kvalitativne tekstovne analize. S kvalitativno primerjavo sem ugotavljala razlike med ugotovitvami študije referenčnega korpusa mednarodnih poslovnih sestankov v angleškem jeziku CANBEC (Handford, 2010) in govornim korpusom simulacij poslovnih sestankov v angleškem jeziku SAPS. S primerjavo seznamov besed, ključnih besed (angl. *positive key words*) in negativnih ključnih besed (angl. *negative key words*), različnic (angl. *types*) in pojavnic (angl. *tokens*) ter večbesednih enot (angl. *clusters/n-grams*) v obeh korpusih in kvalitativno analizo jezikovnih funkcij v začetnem in končnem korpusu eksperimentalnih in kontrolnih skupin sem ugotavljala podobnosti in razlike med obema korpusoma. Primerjalna analiza korpusov neprofesionalnih in profesionalnih tvorcev besedil oz. primerjava korpusa SAPS s korpusom CANBEC je omogočila vpogled v jezikovno rabo te diskurzne skupnosti in besedilnega žanra poslovnega sestanka v angleškem jeziku.

Na četrto raziskovalno vprašanje, ki se glasi: Kakšna so stališča učiteljev poslovnega angleškega jezika o vlogi učitelja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti za poklicna in izkustvena izobraževalna opravila, tj. za poslovne sestanke in simulacije poslovnih sestankov v angleškem jeziku?, sem odgovorila z uporabo metode poglobljenega polstrukturiranega intervjuja, za katerega je značilno, da nima vnaprej določenih odgovorov in omogoča usmerjen in hkrati odprt intervju z intervjuvancem (Vogrinc, 2008). Poglobljene polstrukturirane razgovore, ki so za namen raziskave ustrezni, ker omogočajo pogled v globino, odkrivanje novih smernic, odpirajo nove razsežnosti problemov ter omogočajo dostop do jasnih in točnih mnenj, ki izhajajo iz osebnih izkušenj (Walker, 1988,

str 4), sem izvedla z visokošolskimi učitelji lektorji za angleški jezik na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani.

Razgovori so bili individualni, temeljili pa so na vnaprej pripravljenih ključnih vprašanjih odprtega tipa, druga vprašanja pa sem izoblikovala med intervjujem. Ko sem razgovore posnela, zapisala in označila z oznako U (U1–U6), je sledila kategorizacija odgovorov in nadaljnja kvalitativna obdelava podatkov. Glede narave odgovorov intervjuvancev sem sprejela odločitev, da bodo obravnavani in razumljeni kot neposreden vpogled v izkušnje intervjuvancev, ne pa kot »pripovedni konstrukt« (Silverman, 2000), pri čemer sta v strokovni literaturi obe videnji legitimni. Razgovori z učitelji so trajali v povprečju eno uro, s študenti pa deset minut in so bili posneti, zapisani in analizirani, kot je to običajno v kvalitativnih študijah (Lindlof in Taylor, 2002). Ključno vprašanje, ki sem jim ga zastavila, je, kaj menijo o vlogi učitelja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti za poklicna in izkustvena izobraževalna opravila, kot so poslovni sestanki in simulacije poslovnih sestankov v angleškem jeziku.

Razgovore sem opravila z vsemi visokošolskimi učitelji lektorji za angleški jezik (6) na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani v študijskem letu 2011/12, predvsem zaradi njihovih izkušenj pri poučevanju tujega jezika stroke. Predvidevala sem namreč, da njihov pogled na razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke lahko prispeva pomembne podatke za raziskavo.

Najprej sem izvedla poskusno snemanje z lektoricama, ki učita nemški in italijanski jezik, in tako preizkusila vprašanja, ki sem jih pripravila za polstrukturirani razgovor z visokošolskimi učitelji lektorji za angleški jezik (gl. prilogo F). Ugotovitve s poskusnega razgovora so mi pomagale pri (pre)oblikovanju izhodiščnih vprašanj za izvedbo razgovorov z visokošolskimi učitelji lektorji za angleški jezik. Okvirni vprašalnik za polstrukturirani razgovor

je obsegal 10 širših tematskih sklopov, glavna tematska področja so bila vloga učitelja pri izvajanju simulacij poslovnih sestankov (pred, med in po poslovnih sestankih), napake, povratna informacija in izkušnja z izvedbo simulacije sestanka ter morebitni predlogi za izvajanja simulacij v angleškem jeziku (gl. prilogo C).

Na peto raziskovalno vprašanje, ki se glasi: Kakšna so stališča študentov poslovnega angleškega jezika do izvajanja izkustvenega izobraževalnega opravila, tj. simulacije poslovnega sestanka v angleškem jeziku ob vključevanju učitelja in ob njegovi odsotnosti?, sem odgovorila z uporabo metode polstrukturiranega intervjuja, ki je primerna metoda, saj omogoča poglobljeno spoznavanje obravnavane teme ter pridobitev informacij od ljudi, ki o posamezni temi največ vedo (Willis, 2005). Ugotoviti sem želela, kako študentje med izvajanjem simulacij poslovnih sestankov doživljajo svojo vlogo, ter kako doživljajo vlogo učitelja in vlogo učnega okolja.

S polstrukturiranimi razgovori s študenti pri predmetu Angleški jezik za poslovne in ekonomske vede UPEŠ 2, ki so bili vključeni v raziskavo (96), od katerih je bila polovica študentov iz eksperimentalnih skupin (48) in polovica iz kontrolnih skupin (48), sem želela pridobiti njihov vpogled v izkušnjo s simulacijami poslovnih sestankov, pri eksperimentalnih skupinah ob prisotnosti učitelja in pri kontrolnih skupinah ob odsotnosti učitelja.

Domnevala sem, da bodo prispevali različna videnja glede morebitnih načinov obvladovanja učenja poslovnih sestankov s simulacijami poslovnih sestankov (Denzlin in Lincoln, 2005). Zanimala me je njihova izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov v angleškem jeziku, predvsem zaradi njihove izkušnje z učenjem s simulacijami poslovnega sestanka. Predvidevala sem namreč, da njihov pogled o izvedbi simulacij z in brez učitelja lahko prispeva pomembne podatke za raziskavo. Pri študentih me je zanimalo njihovo mnenje o vlogi učitelja pri učenju s simulacijami poslovnega sestanka, predvsem o tem, koliko je učiteljeva prisotnost nujna in zakaj, česa so se naučili, kaj jim je bilo v pomoč pri tem, ter o morebitnih predlogih za poučevanje/učenje žanra poslovnih sestankov v

angleškem jeziku ter primerih dobre prakse. Glavna tematska področja za deset okvirnih sklopov vprašanj so bila njihova izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov, kako pomembni so poslovni sestanki, česa so se s simulacijami naučili in kako ter kakšna je vloga učitelja (gl. prilogo Č).

### **5.3.2 Raziskovalni izbor**

Raziskavo sem izvedla z visokošolskimi učitelji lektorji za angleški jezik in študenti pri predmetu Angleški jezik za poslovne in ekonomske vede UPEŠ 2 Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani v študijskem letu 2011/2012. Cilj predmeta je sistematično graditi znanje poslovne in ekonomske terminologije v angleškem jeziku, razvijati govorne in pisne oblike poslovnega sporazumevanja v angleškem jeziku in študentom omogočati, da znanje angleškega jezika umestijo v sodobno poslovno okolje, in jih spodbujati h kritičnemu razmišljanju in diskusijam o obravnavani tematiki v tujem jeziku. Vsebinsko predmet obravnava besedila in poslovne primere s področja organizacije poslovne etike, vodenja, mednarodnega poslovanja, obvladovanja tveganj, finančnega in borznega poslovanja, računovodstva in revizije ter združitev in prevzemov. Študenti urijo govorno in pisno komunikacijo v obliki simuliranih sestankov in predstavitev poslovnih primerov in pri oblikovanju besedil<sup>67</sup>.

Zahtevana stopnja jezikovnega znanja v 2. in 3. letniku je zaključena matura. Ponavadi študentje najprej vpišejo Angleški jezik za poslovne in ekonomske vede 1 (UPEŠ 1) v 2. letniku, Angleški jezik za poslovne in ekonomske vede 2 (UPEŠ 2) pa v 3. letniku, ni pa nujno. Prav tako opravljen izpit iz UPEŠ 1 ni pogoj za opravljanje izpita iz UPEŠ 2. UPEŠ 1 po visokošolskem programu 2. letnika obsega 60 ur na rednem študiju in 20 ur na izrednem, kar velja tudi za predmet UPEŠ 2. Pred začetkom predavanj iz UPEŠ 1 v 2. letniku imajo študentje večinoma skupno 1074 ur jezika iz osnovne in srednje šole (Čepon, 2012, str. 59).

---

<sup>67</sup> <http://www.ef.uni-lj.si/content/static/slovene/predmet>. Pridobljeno 21. 3. 2014.

Po jezikovnem znanju je raziskovalni izbor (vsaj) na nadaljevalni stopnji in zato primeren za korpusne raziskave učnih korpusov<sup>68</sup>.

### 5.3.2.1 Študentje

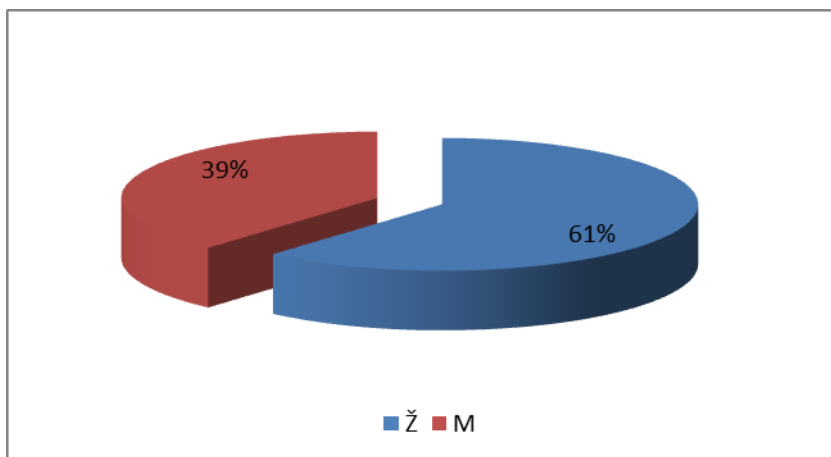
Izbor informantov je vključeval študente Angleškega jezika za poslovne in ekonomske vede UPEŠ 2 šestnajstih (16) primerljivih skupin generacije univerzitetne smeri 3. letnika rednih študentov na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani v študijskem letu 2011/12, ki se po opravljeni 1. bolonjski stopnji zaposlijo ali nadaljujejo študij na 2. bolonjski stopnji. Študente, od katerih je bila polovica študentov iz eksperimentalnih skupin (48) in polovica iz kontrolnih skupin (48), sem anonimizirala in poimenovala z oznako Š (študent). Študente iz eksperimentalnih skupin, ki so simulacije izvajale z učiteljem (skupine od 1 do 8) sem poimenovala s Š1–Š48, študente iz kontrolnih skupin, ki so simulacije izvajale brez učitelja (skupine od 9 do 16), pa s Š49–Š96. Ker so se študentje sami sproti odločali, kdo bo vodja sestanka in kdo udeleženec v posamezni simulaciji, jih tu ne kategoriziram bolj podrobno v podkategorijo vodje oz. udeležencev simulacije.

Ob začetku raziskave na začetku semestra v študijskem letu 2011/2012 sem z vprašalnikom (gl. prilogo A) pridobila podatke za opis raziskovalnega izbora. Vprašalnik vsebuje podatke o starosti, spolu, državi izvora, maturi, izkušnji s splošno angleščino, oceni izpita poslovne angleščine UPEŠ 1 in oceni predstavitve pri UPEŠ 1, izkušnji s poslovno angleščino, namenu in uporabi poslovne angleščine, pričakovanjih glede uporabe poslovne angleščine, izkušnji s poslovnimi sestanki v angleškem jeziku in o pričakovanjih glede rabe poslovnih sestankov v angleškem jeziku.

---

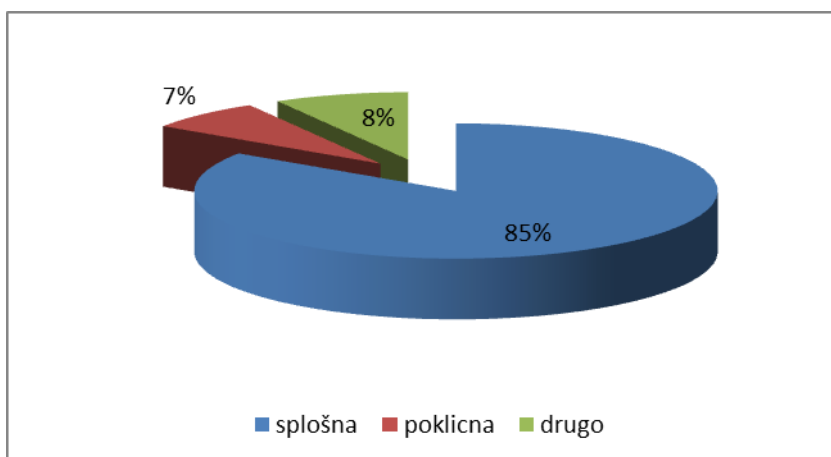
<sup>68</sup> Za korpusno raziskavo učnega korpusa mora biti jezikovno znanje raziskovalnega izbora po priporočilih stroke (Granger, 2004, str. 133) na nadaljevalni stopnji. Rezultati raziskave o stopnji znanja študentov Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani (Čepon, 2012) študente na začetku visokošolskega izobraževanja v splošni angleščini umeščajo na stopnjo učinkovitih uporabnikov B2. Po opisniku za formalno razpravljanje in sestanke (SEJO, 2011, str. 102) stopnja B2 pomeni, da lahko posameznik aktivno razpravlja, prepozna argumente, se odziva nanje ali jim nasprotuje, svoje mnenje pa zna natančno in prepričljivo izraziti in prepričljivo predstaviti kompleksno utemeljitev svojih stališč (gl. preglednico 1, 2. poglavje).

Med študenti je 59 študentk (61 %) in 37 študentov (39 %). Slika 4 prikazuje zastopanost po spolu.



Slika 4: Študentje po spolu

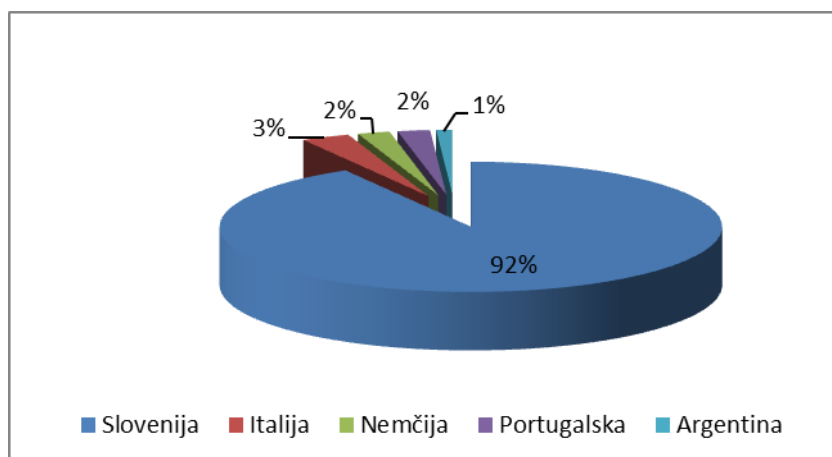
81 študentov (84 %) je opravilo splošno maturo, 7 (7 %) poklicno in 8 študentov (9 %) druge oblike zaključnih izpitov v tujini (gl. sliko 5).



Slika 5: Študentje po vrsti opravljene mature

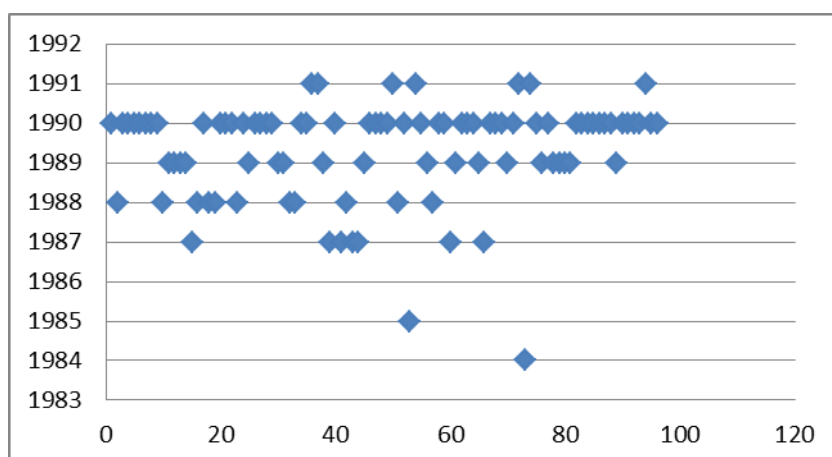
Med 96 študenti je 8 študentov iz tujine (8 %), in sicer trije iz Italije, dve iz Nemčije, dve iz Portugalske in ena iz Argentine, dva študenta iz tujine sta moškega spola (gl. sliko 6).





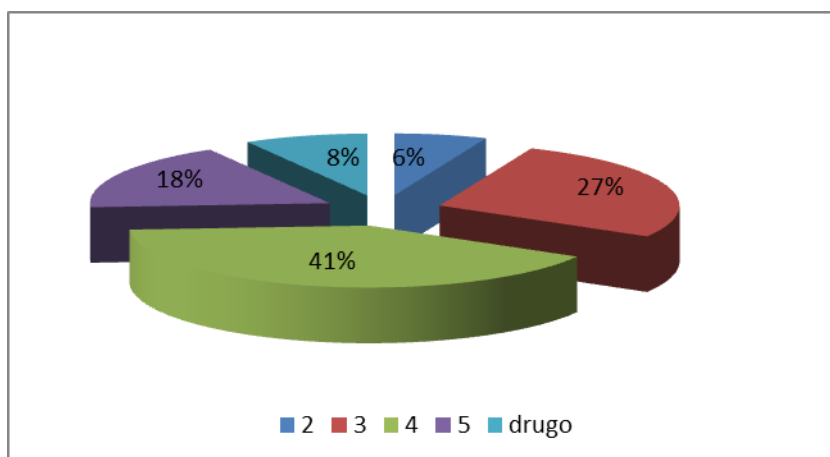
Slika 6: Študentje po državah izvora

Študentje so rojeni med l. 1984 in l. 1991. V času raziskave so bili stari od 20 do 28 let, večina je starih od 20 do 21 let (gl. sliko 7).



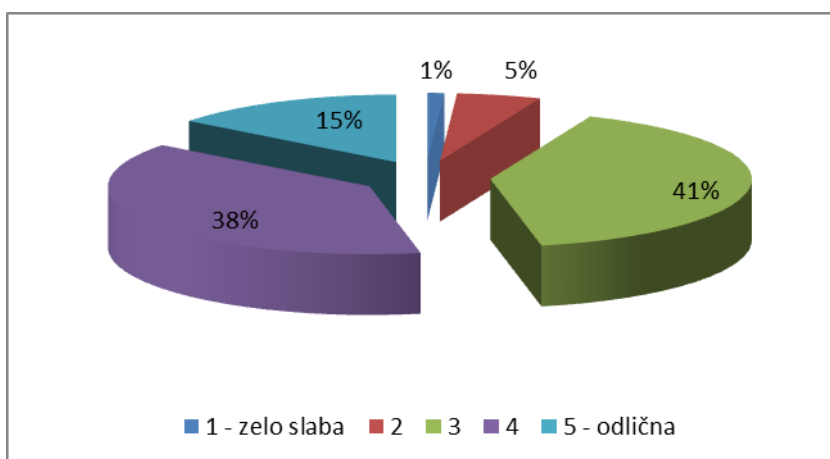
Slika 7: Študentje po letnici rojstva

Na maturi je 17 študentov (18 %) doseglo oceno odlično (5), 39 študentov (41 %) oceno prav dobro (4), 26 študentov (27 %) oceno dobro (3) in 6 študentov (6 %) oceno zadostno (2). Zaradi drugih oblik opravljanja zaključnega izpita v tujini je 8 študentov (8 %) dobilo drugačne ocene (gl. sliko 8).



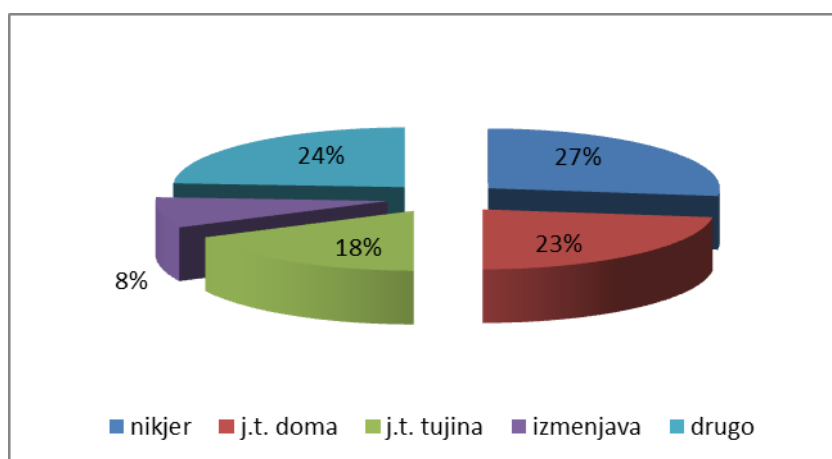
Slika 8: Študentje po oceni mature

S splošno angleščino v srednji šoli jih ima 14 (15 %) odlično izkušnjo, 37 (38 %) prav dobro, 39 (41 %) dobro, 5 (5 %) slabo, in en študent (1 %) zelo slabo (gl. sliko 9).



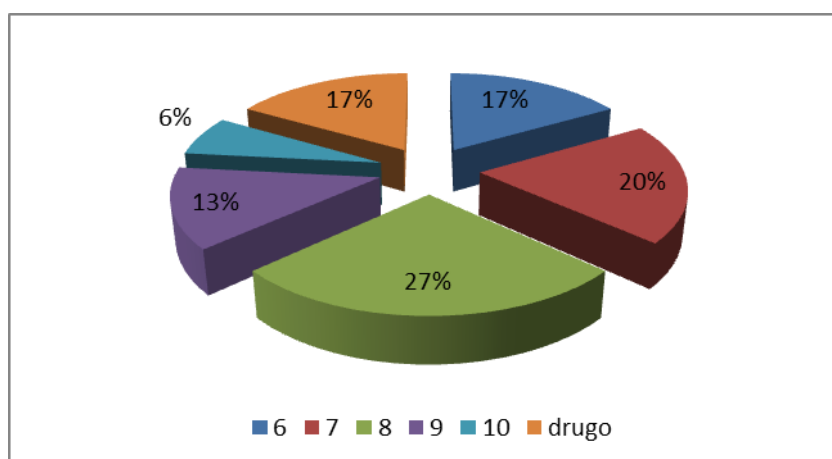
Slika 9: Študentje po izkušnji s splošno angleščino

Razen v šoli, 26 študentov (27 %) ni dobilo znanja splošne angleščine nikjer drugje, 22 študentov (23 %) na jezikovnem tečaju doma, 17 (18 %) na jezikovnem tečaju v tujini, 8 (8 %) na študijski izmenjavi in 23 študentov (24 %) drugače, predvsem z gledanjem filmov, branjem, druženjem in na potovanjih (gl. sliko 10).



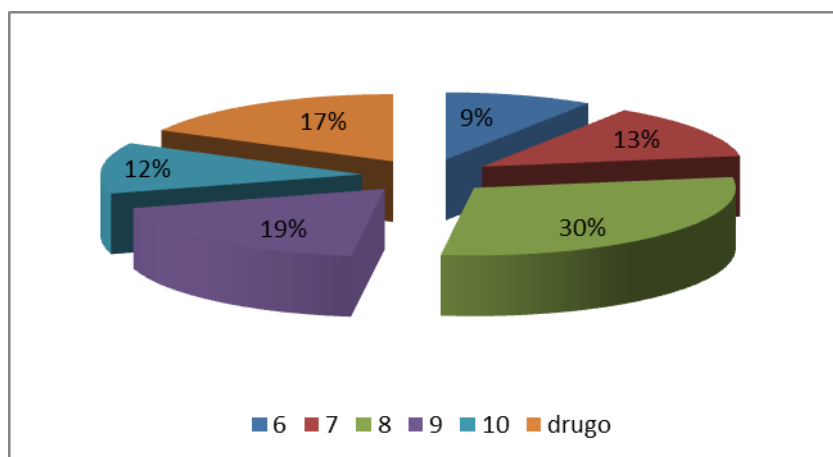
Slika 10: Študentje po učenju splošne angleščine

Pri predmetu Angleški jezik za poslovne in ekonomske vede UPEŠ 1 je 6 študentov (6 %) doseglo najvišjo oceno (10), 12 študentov (13 %) oceno 9, 24 študentov (27 %) oceno 8, 18 študentov (20 %) oceno 7 in 15 študentov (17 %) oceno 6, 15 študentov (17 %) pa ni opravljal izpita (gl. slika 11).



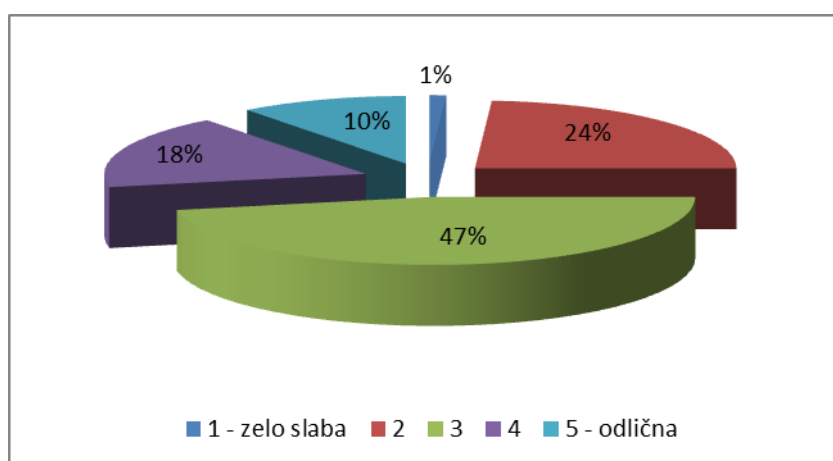
Slika 11: Študentje po oceni izpita poslovne angleščine UPEŠ 1

Predstavitve pri predmetu ni opravljal ali pa ni opravilo 15 študentov (17 %). 12 študentov (12 %) je doseglo najvišjo oceno (10), 18 študentov (19 %) oceno 9, 29 študentov (30 %) oceno 8, 13 študentov (13 %) oceno 7 in 9 študentov (9 %) oceno 6 (gl. slika 12).



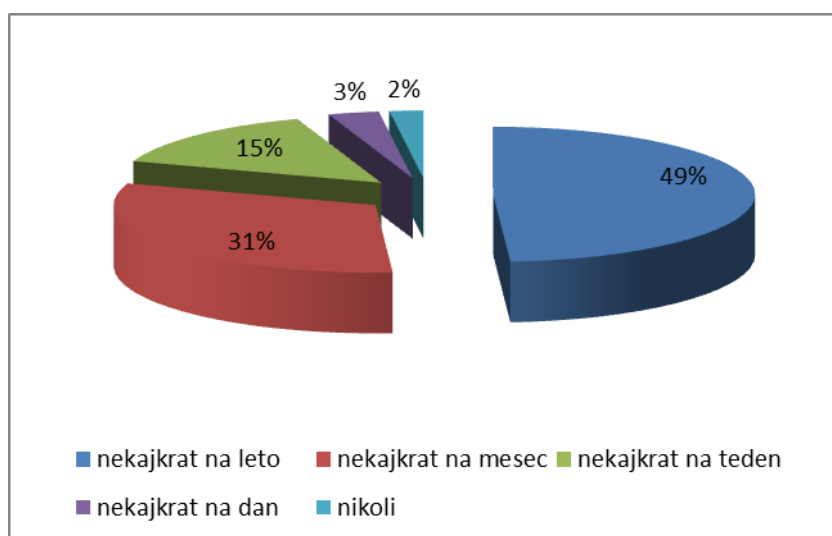
Slika 12: Študentje po oceni iz predstavitve pri UPEŠ 1

Svojo izkušnjo s poslovno angleščino 10 študentov (10 %) ocenjuje kot odlično, 17 (18 %) kot prav dobro, 45 študentov (47 %) jo ocenjuje kot dobro (3), 23 (24 %) kot slabo in 1 študent (1 %) kot zelo slabo (gl. sliko 13).



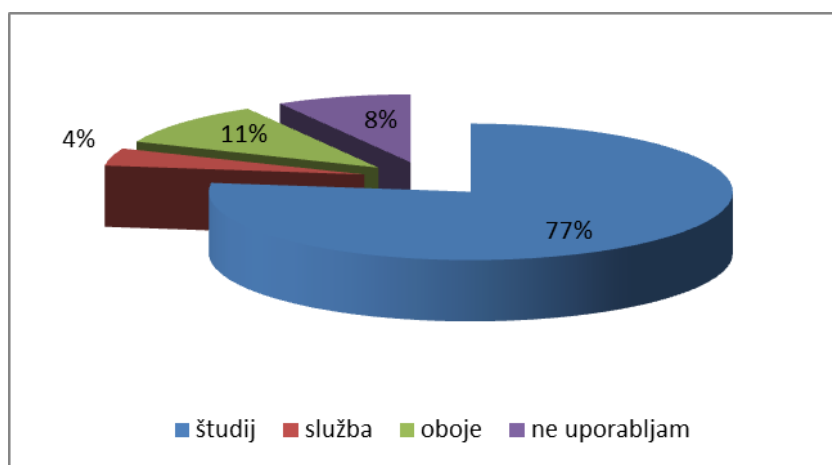
Slika 13: Študentje po izkušnji s poslovno angleščino

Razen pri predmetu UPEŠ 2 poslovno angleščino največ študentov (47 oz. 49 %) uporablja nekajkrat na leto, 30 (31 %) jo uporablja nekajkrat na mesec, 14 (15 %) jih poslovno angleščino uporablja nekajkrat na teden in 3 študenti (3 %) nekajkrat na dan, 2 študenta (2 %) pa nikoli (gl. sliko 14).



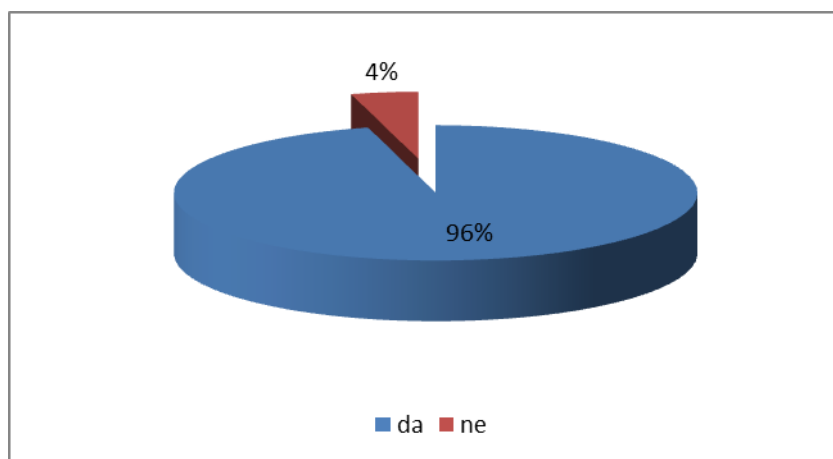
Slika 14: Študentje po uporabi poslovne angleščine

74 študentov (77 %) poslovno angleščino uporablja za študij, 4 študenti (4 %) za službo, 10 študentov (11 %) za oboje, 8 študentov (8 %) pa poslovne angleščine ne uporablja za študij ali službo (gl. sliko 15).



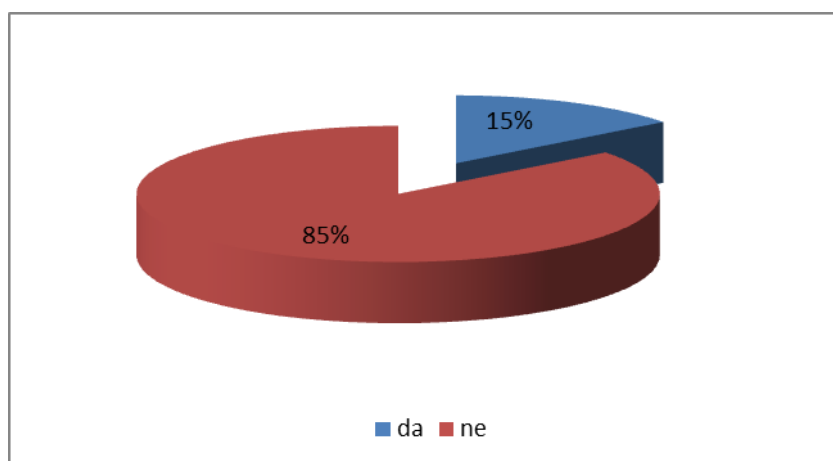
Slika 15: Izkušnja z uporabo poslovne angleščine v preteklosti

92 študentov (96 %) meni, da bodo v službi uporabljali poslovno angleščino, 4 (4 %) pa, da ne (gl. sliko 16).



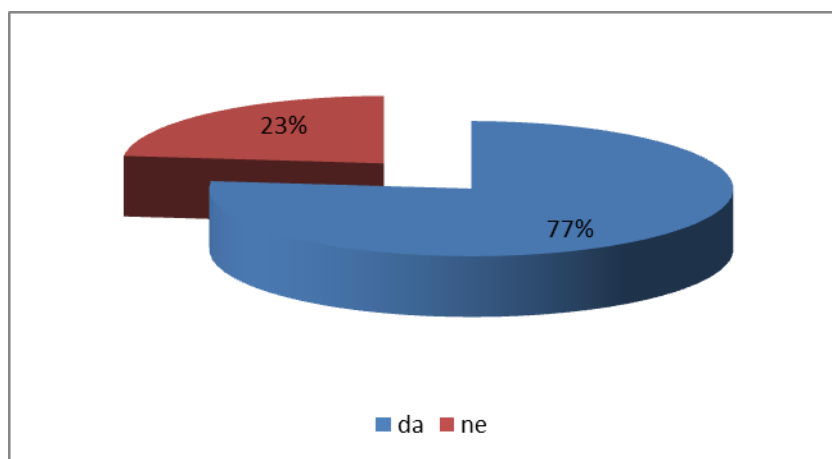
*Slika 16: Upora poslovne angleščine v prihodnosti*

Velika večina oz. 82 študentov (85 %) še ni imela poslovnega sestanka v angleškem jeziku, nekaj študentov (14 oz. 15 %) pa se je že udeležilo poslovnega sestanka v angleškem jeziku (gl. sliko 17).



*Slika 17: Izkušnja s poslovnimi sestanki v angleškem jeziku v preteklosti*

76 študentov (77 %) meni, da bodo v službi imeli poslovne sestanke v angleškem jeziku, 23 študentov (23 %) pa, da ne (gl. sliko 18).

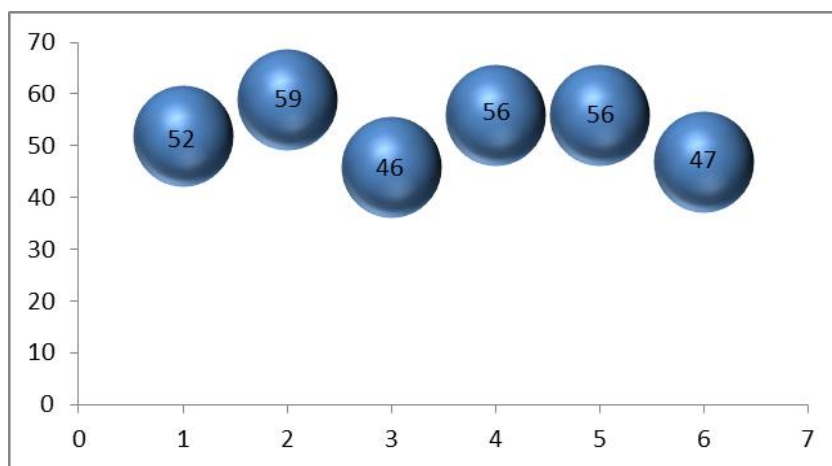


Slika 18: Uporaba poslovnih sestankov v angleškem jeziku v prihodnosti

### 5.3.2.2 Učitelji

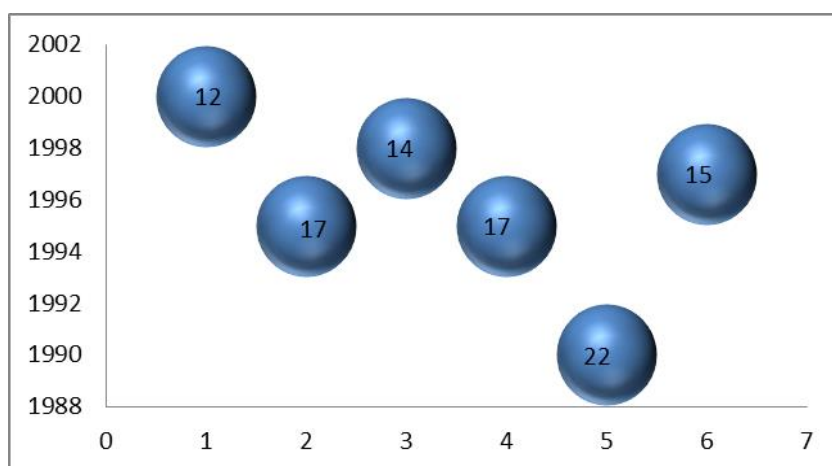
Izbor informantov je vključeval visokošolske učitelje lektorje za angleški jezik na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani v študijskem letu 2011/12. Vsi (6) so Slovenci, en učitelj je moškega spola (16 %).

V času raziskave so bili učitelji stari od 46 do 59 let, v povprečju pa so bili stari 52 let (gl. sliko 19).



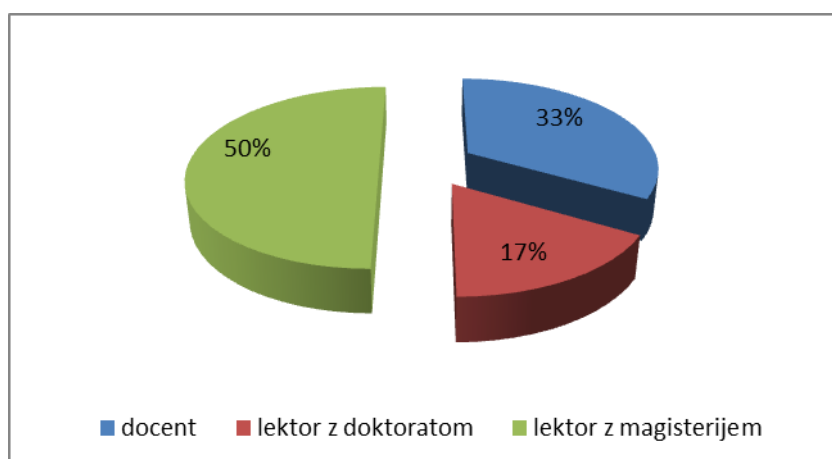
Slika 19: Učitelji po starosti

Učitelji so bili v času raziskave na Ekonomski fakulteti zaposleni od 12 do 22 let, v povprečju 16 let (gl. sliko 20).



Slika 20: Učitelji po letih in letnici zaposlitve na Ekonomski fakulteti

V času raziskave so trije učitelji lektorji z magisterijem in eden lektor z doktoratom. Naziv docentke sta imeli dve lektorici (gl. sliko 21).



Slika 21: Učitelji po nazivu

### 5.3.3 Postopek zbiranja podatkov

Za celostno obravnavo razumevanja vloge učitelja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke s simulacijami poslovnih sestankov je bistveno dvoje, in sicer (1) analiza govornih korpusov poslovnih sestankov, s katero je mogoče celostno identificirati različne jezikovne, sociolingvistične in pragmatične težave, s katerimi se pri poslovnih sestankih v angleščini srečujejo študenti in (2) analiza pričevanj študentov in učiteljev za opredelitev vloge učitelja pri tem.



### 5.3.4 Potek raziskave

Po obravnavi poglavja o poslovnih sestankih *Business meetings* (Dostal, 2012, str. 15–30, v: Dostal, Umek, Čerče, 2012) v 4-urnem srečanju v razredu in po predstavitvi te raziskave, ko sem študente temeljito seznanila s potekom raziskave in jih prosila za sodelovanje, so se povezali v stalne skupine z do 6 člani. Študentje so bili enakomerno razporejeni v 16 skupin, in sicer po 4 skupine s 6 člani, ki so se srečevale ob ponedeljkih, torkih, sredah in petkih. Polovica skupin (8) je simulacije poslovnih sestankov izvajala ob prisotnosti učitelja v razredu (ponedeljkove in torkove skupine), polovica skupin (8) pa je simulacije poslovnih sestankov izvajala brez učitelja (sredine in petkove skupine).

Dogovorili smo se za izvedbo začetnega snemanja simulacije poslovnega sestanka, študentje pa so se po navodilih doma lahko pripravili na študijo primera *Marbi* iz učbenika (Dostal 2012, str. 24–26, v: Dostal, Umek, Čerče, 2012), ki sem jo zaradi primerljivosti začetnega in končnega korpusa simulacij uporabila tako za začetno kot tudi za končno snemanje (gl. prilogo D). Za primerjavo vmesnega in ciljnega jezika je namreč pomembno, da so besedila primerljiva (Stritar, 2012, str. 202). Poslovne sestanke študentov (korpus SAPS) zaradi primerljivosti primerjam z avtentičnimi poslovnimi sestanki (korpus CANBEC) in ne morda s katerim drugim žanrom, npr. telefonskimi pogovori ali predavanji.

Pred snemanjem sem pridobila vsa potrebna dovoljenja (gl. prilogo B) in z vsemi skupinami, tj. eksperimentalnimi in kontrolnimi, začetno simulacijo posnela *pred* izvajanjem simulacij za vajo, končno pa *po* izvajanju simulacij za vajo.

Po končnem snemanju sem izvedla polstrukturirane razgovore z učitelji angleškega jezika in s študenti, tj. študenti eksperimentalnih in kontrolnih skupin. Njihova pričevanja sem dokumentirala v obliki zvočnih datotek. Za analizo sem zvočne zapise polstrukturiranih razgovorov z učitelji in študenti zapisala.

### **5.3.4.1 Izvajanje simulacij v eksperimentalnih in kontrolnih skupinah**

Osem skupin je tvorilo eksperimentalno skupino (skupine 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 in 8), kjer je bil učitelj vključen v vse faze izvedbe simulacije poslovnega sestanka v razredu, osem pa jih je tvorilo kontrolno skupino (skupina 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 in 16), kjer je izvedba poslovnega sestanka potekala samostojno, tj. brez učitelja.

Vse skupine so za vajo sedem tednov obravnavale vsakič novo in v vseh 16 skupinah isto študijo primera ter izvajale simulacije – eksperimentalne z učiteljem v razredu, kontrolne pa brez učitelja zunaj razreda. V vseh 16 skupinah je učni proces vsakič temeljil na uporabi učnega gradiva za simulacije poslovnega sestanka, ki se je tematsko ujemalo s temami, ki smo jih obravnavali v razredu. Učni proces se je pri primerljivih skupinah razlikoval le v prisotnosti oz. odsotnosti učitelja med izvajanjem simulacij poslovnih sestankov.

#### **5.3.4.1.1 Simulacije eksperimentalnih skupin**

V sedmih tednih sem v eksperimentalnih skupinah med 4-urnimi oz. 180-minutnimi srečanji na teden sedemkrat po 60 minut namenila simulacijam, v kontrolnih skupinah pa pisanju eseja. Po sedmih tednih smo na polovici semestra izvedli končno snemanje. Če bi ga bili izvedli ob koncu semestra, bi lahko strah, trema in drugi dejavniki pomembno vplivali na rezultate in zbrisali sporazumevalno zmožnost za poslovne sestanke.

V eksperimentalnih skupinah sem v sklopu 60 minut vedno najprej izvedla 15-minutno splošno pripravo na poslovni sestanek. Pred prvo simulacijo v razredu smo ponovili osnovne značilnosti žanra z opredeljenimi jezikovnimi funkcijami poslovnega sestanka, predvsem tistimi na začetku in koncu poslovnega sestanka,

pri vseh naslednjih pa smo pripravo izvedli tako in tam, kjer je bila potrebna (npr. slovnične vaje za vezavo glagola *suggest* z glagolnikom ipd.)<sup>69</sup>.

Pred izvedbo vsake nove simulacije sem študentom najprej povzela (korektivno) povratno informacijo za vse simulacije osmih eksperimentalnih skupin v preteklem tednu, ki sem si jo zapisovala v svoj dnevnik, študentje pa so individualno pregledali zapiske za povratno informacijo za simulacijo svoje skupine v preteklem tednu. Pred izvedbo simulacije smo skupaj in posamezno proučili tiste napake, ki so jim v prejšnji simulaciji povzročale težave, odgovorila sem tudi na vsa njihova vprašanja.

Potem sem študentom razdelila fotokopije s študijo primera z opisom in individualnimi vlogami. Učitelji pri pouku Angleškega jezika za poslovne in ekonomske vede UPEŠ obravnavamo študije primera z ozadjem, situacijske primere in primere z odločitvijo (Dostal, Umek, Čerče, 2012, str. 24–26; Čerče in Dostal, 2010, str. 98–100 oz. Umek in Reindl, 2009, str. 111–113; Comfort in Brieger, 1998 idr.). To so krajše študije primera z opisom situacije na eni strani in individualno vlogo na drugi. Vsak študent je v 10-minutni individualni pripravi proučil študijo primera in svojo vlogo in se pripravil na simulacijo. Med pripravo sem jim na željo pomagala pri razumevanju besedila in razložila neznane besede. Med pripravo so se člani skupine lahko pogovarjali in si pomagali.

Med 20-minutno izvedbo simulacije so študentje uporabljali izpiske s priprav(e), jaz pa sem si sproti zapisovala vse, kar je bilo zanimivo za poznejšo obravnavo. Med začetnimi simulacijami sem bila osredotočena na bolj splošne, kasneje pa na vedno bolj specifične prvine simulacij in napake sporazumevalne zmožnosti. Tako sem na primer na začetku med simulacijo skupino tudi ustavila, če so med simulacijo izpustili katero od opredeljenih jezikovnih funkcij (npr. *Have you read*

---

<sup>69</sup> Za zagotavljanje nemotene interakcije med simulacijo so bile 4 od 26 opredeljenih funkcij sestanka s študenti dogovorjene kot neobvezne, in sicer: vodja obvesti udeležence o pisanju zapisnika (1.8\*), udeleženec se strinja s pisanjem zapisnika (1.9\*), udeleženci spremenijo vrstni red točk dnevnega reda (1.12\*) in vodja usmerja glasovanje (2.39\*). Študentje jih v simulaciji izpustijo, v analizi pa se upošteva 22 opredeljenih funkcij sestanka. Za klasifikacijo jezikovnih funkcij v poslovnem sestanku gl. še poglavje 4.6.2 in prilogo H.

*the minutes of the meeting? Shall we take them as read?*), kasneje pa je bilo takšnih posredovanj vedno manj oz. niso bila več potrebna. Vse skupine so simulacije izvajale naenkrat, pri čemer sem pri prvih simulacijah krožila med skupinami, pri zadnjih štirih pa sem vsakič sede spremljala vsako skupino posebej od začetka do konca simulacije. Začetne simulacije so bile krajše od dogovorjenih 20 minut, kasneje pa so postajale vse daljše, zato sem malce pred iztekom dvajsetih minut skupine opozorila, naj zaključijo sestanek.

Takoj po simulaciji sem študente v 15-minutnem ovrednotenju simulacije vsakič najprej spodbudila naj po navodilih iz učbenika razmislijo, kako so poslovni sestanek izvedli in se ocenijo po ocenjevalniku v učbeniku (gl. prilogo E), ki ga učitelji poslovne angleščine na Ekonomski fakulteti uporabljamo tudi za ocenjevanje *izpitne* simulacije poslovnega sestanka. V ocenjevalniku so tako študentje lahko spremljali svoj napredek v jeziku pa tudi napredek članov skupine, če so si ocene pokazali, hkrati pa so iz simulacije v simulacijo postajali bolj ozaveščeni o merilih ocenjevanja izpitne simulacije.

Po tem sem najprej posredovala pozitivno in negativno povratno informacijo o izvedbi simulacije, kasneje pa še korektivno povratno informacijo. Različne jezikovne, sociolingvistične in pragmatične napake sem posredovala študentom v ustni in pisni obliki (na tabli), sami pa so si jih sproti zapisovali v zvezek. Pogovorili smo se o tem, kako lahko napake odpravijo. Pred naslednjo izvedbo simulacije so napake med pripravo še enkrat pregledali in se v naslednji simulaciji osredotočili nanje.

#### **5.3.4.1.2 Simulacije kontrolnih skupin**

Kontrolnim skupinam pa sem po zaključku 4-urnega srečanja vsakič razdelila fotokopije s študijo primera z opisom in individualnimi vlogami in jih spodbudila, naj simulacijo izvedejo do naslednjega srečanja.

Po končnem snemanju sem v drugi polovici semestra kontrolnim skupinam, ki so v prvi polovici semestra 7 tednov simulacije izvajale brez učiteljeve povratne informacije, omogočila tisto, česar so bile v prvi polovici semestra deležne eksperimentalne skupine, in obratno, tj. eksperimentalnim skupinam, ki so bile v prvi polovici semestra deležne učiteljeve povratne informacije omogočila tisto, česar so bile v prvi polovici semestra deležne kontrolne skupine, to pa zato, da bi lahko do zaključka semestra in do izpita vsem skupinam omogočila enake pogoje dela in zagotovila, da je raziskava izvedena v skladu s strokovnimi in znanstvenimi etičnimi standardi.

Po končnem snemanju simulacij sem v drugi polovici semestra med 4-urnimi oz. 180-minutnimi srečanji na teden v kontrolnih skupinah 7 krat 60 minut namenila simulacijam, v eksperimentalnih skupinah pa pisanju eseja. Tem skupinam sem po zaključku 4-urnega srečanja vsakič, kot prej kontrolnim, razdelila fotokopije s študijo primera z opisom in individualnimi vlogami in jih spodbudila, naj simulacijo izvedejo do naslednjega srečanja.

V vseh 16 skupinah je učni proces tudi v drugi polovici semestra vsakič temeljil na uporabi učnega gradiva za simulacije poslovnega sestanka, ki se je tematsko ujemalo s temami, ki smo jih obravnavali v razredu. Učni proces se je pri primerljivih skupinah razlikoval le v prisotnosti oz. odsotnosti učitelja med izvajanjem simulacij poslovnih sestankov.

Ob zaključku semestra, po petnajstih tednih od začetka semestra, so bili torej vsi študentje v enaki meri deležni vnosa učitelja, raziskava pa je bila izvedena v skladu s strokovnimi in znanstvenimi etičnimi standardi.

#### **5.3.4.2 Snemanje začetnih in končnih simulacij**

Pred začetkom izvajanja simulacij sem v vseh skupinah posnela začetno simulacijo poslovnega sestanka s poslovnim primerom Marbi (Dostal, 2012, str. 24–26). Ob zaključku sem po 7 tednih na sredini semestra vseh šestnajst skupin

ponovno posnela med izvajanjem iste študije primera kot na začetnem snemanju in dokumentirala 32 simulacij poslovnih sestankov, dolgih do 20 minut, kar je približno 10 ur zvočnega zapisa za 16 simulacij eksperimentalnih skupin in 16 simulacij kontrolnih skupin. Zvočne datoteke skupaj obsegajo 9 GB spomina<sup>70</sup>.

Za kakršnokoli nadaljnjo obravnavo je bilo treba vsa govorjena besedila zapisati in ustrezno označiti. Za potrebe raziskave sem tako zgradila učni korpus 32 simulacij poslovnih sestankov (korpus simulacij angleških poslovnih sestankov – korpus SAPS)<sup>71</sup>.

Začetne simulacije sem označila z oznako START in številko skupine (1–16), končne pa z oznako END in številko skupine (1–16). Končno snemanje sem izvedla ob koncu prve polovice semestra, da bi lahko do zaključka semestra in do izpita vsem skupinam omogočila enake pogoje dela in zagotovila, da je raziskava izvedena v skladu s strokovnimi in znanstvenimi etičnimi standardi.

### 5.3.5 Postopki obdelave podatkov

Zvočne zapise simulacij poslovnih sestankov sem zapisala, označila in zgradila korpus SAPS. Dokumentirano gradivo sem analizirala in obdelala po raziskovalnih vprašanjih.

S korpusnim orodjem AntConc<sup>72</sup> sem analizirala celotni učni korpus SAPS z oznakami za napake<sup>73</sup>, pri čemer sem primerjala začetni in končni korpus eksperimentalnih in kontrolnih skupin. Proučila sem jezikovno, sociolingvistično in pragmatično zmožnost v SAPSU in skušala raziskati ključne značilnosti simulacij poslovnih sestankov. Napake sem kategorizirala na napake jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti, analizirala pozitivne in negativne ključne besede, različnice in pojavnice ter sopojavnice v začetnem in končnem

---

<sup>70</sup> Vse zvočne datoteke so pri avtorici disertacije, ki je skrbnica korpusa SAPS.

<sup>71</sup> Korpus SAPS je pri avtorici disertacije, ki je skrbnica korpusa.

<sup>72</sup> [http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software/antconc335/AntConc\\_readme.pdf](http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software/antconc335/AntConc_readme.pdf). Pridobljeno 11. 12. 2014.

<sup>73</sup> Glej poglavje 6.1.1.

korpusu z učiteljem in brez učitelja in jih primerjala. S primerjavo rezultatov analize jezikovne, sociolingvistične in pragmatične tujejezikovne zmožnosti v začetnem in končnem korpusu simulacij poslovnih sestankov v visokošolskem okolju SAPS sem želela ugotoviti, kako podobna/različna sta si začetna in končna učna korpusa simulacij poslovnih sestankov v angleškem jeziku z učiteljem in brez njega oz. kako ključne so posamične napake v posameznem učnem korpusu ter kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za izobraževalna opravila v angleškem jeziku. Rezultati analize korpusa omogočajo primerjavo in ugotavljanje razlik pri primerljivih skupinah.

Statistična mera, ki jo kot prednastavitev uporablja orodje AntConc, je logaritem razmerij verjetja (angl. *log likelihood*), kjer sem upoštevala vrednosti za ključnost (angl. *keyness*), višje od 3,84, kar je najmanjša stopnja pomembnosti, pri kateri ničelno hipotezo še lahko zavrnemo<sup>74</sup>.

Posamezne simulacije poslovnih sestankov v angleškem jeziku sem tudi kvalitativno analizirala glede jezikovne, sociolingvistične in pragmatične tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti (gl. prilogi O in P) in primerjala končne simulacije poslovnih sestankov z začetnimi, z učiteljem in brez učitelja. Želela sem ugotoviti, kako prisotnost in odsotnost učitelja vpliva na tujejezikovno sporazumevalno zmožnost. Primerjava jezikovne, sociolingvistične in pragmatične tujejezikovne zmožnosti v korpusu simulacij poslovnih sestankov SAPS je pokazala kvantitativne in kvalitativne razlike v začetni in končni fazi jezikovnega razvoja pri študentih in kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za izobraževalna opravila v angleškem jeziku (RV 2).

Kljub temu da podatki iz učnih korpusov povedo še več v primerjavi s podatki domačih govorcev, ki dajo kvantitativne informacije o značilnostih diskurza

---

<sup>74</sup> Gre za razmerje med hipotezo neodvisnosti (*H1*), ki predpostavlja neodvisno pojavljanje besede *w1* in *w2* v korpusu, in hipotezo odvisnosti (*H2*), kjer verjetnost pojavitve *w1* z besedo *w2* ni enaka verjetnosti pojavitve *w1* brez *w2* (<http://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html>. Pridobljeno 11. 12. 2014).

(Stritar, 2012, str. 69), pa je bilo primerjavo med CANBECOM in SAPSOM mogoče izvesti samo posredno, in sicer s primerjavo vrednosti iz obsežne raziskave korpusa CANBEC (Handford, 2010) in vrednosti iz analize korpusa s korpusnim orodjem AntConc<sup>75</sup>.

Poleg omejitev z dostopom do CANBECA sem bila pri primerjavi pozitivnih in negativnih ključnih besed omejena tudi z dostopom do referenčnega korpusa CANCODE, ki ga je za svojo študijo CANBECA uporabil Handford (2010). Ker tudi CANCODE javnosti ni dostopen, sem za referenčni korpus uporabila deset milijonski govorni korpus splošne britanske angleščine Spoken British National Corpus (Spoken BNC)<sup>76</sup>, ki je dostopen širšemu krogu uporabnikov<sup>77</sup>.

Ker CANBEC ni učni korpus, sem v ta namen za primerjavo odstranila oznake za napake v korpusu SAPS in tako vsaj delno zagotovila primerljivost obeh korpusov. S korpusnim orodjem AntConc sem zato analizirala celotni korpus SAPS brez oznak (tj. začetni in končni korpus eksperimentalnih in kontrolnih skupin z odstranjenimi oznakami za napake), in sicer pozitivne in negativne ključne besede, različnice in pojavnice ter sopojavnice v korpusu simulacij poslovnih sestankov v angleškem jeziku SAPS in jih primerjala z ugotovitvami študije korpusa poslovnih sestankov v angleškem jeziku CANBEC (Handford, 2010) (RV 3).

S primerjavo rezultatov analize jezikovne, sociolingvistične in pragmatične tujejezikovne zmožnosti v obeh korpusih, korpusu simulacij poslovnih sestankov v visokošolskem okolju SAPS in referenčnem korpusu mednarodnih poslovnih sestankov v angleškem jeziku v mednarodnem poslovnem okolju CANBEC, sem želela ugotoviti, kako podobna/različna sta korpusa simulacij poslovnih sestankov v angleškem jeziku z Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani SAPS in korpus poslovnih sestankov v angleškem jeziku iz mednarodnega poslovnega okolja

---

<sup>75</sup> Zaradi majhnosti korpusa SAPS Biberjevega pravila (1999) za pomembno značilno sopojavnost (10 pojavnice/milijon besed) ni mogoče upoštevati.

<sup>76</sup> <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>. Pridobljeno 13. 4. 2015.

<sup>77</sup> <https://www.futurelearn.com/courses/corpus-linguistics>. Pridobljeno 21. 3. 2014.



CANBEC in kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za izobraževalna opravila v angleškem jeziku.

Kvantitativna in kvalitativna primerjava vmesnega jezika poslovnih sestankov študentov v korpusu SAPS in ciljnega jezika poslovnih sestankov v korpusu CANBEC je ključnega pomena za razumevanje razvijanja sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke. Primerjava korpusa SAPS s korpusom CANBEC obravnava predvsem tiste vidike sporazumevalne zmožnosti in vidike žanra poslovnih sestankov, s katerimi se izkušeni učitelji poslovnega jezika srečujemo neposredno v jezikovnih razredih, kamor pa brez izgradnje korpusa SAPS in korpusnih orodij drugi ne bi imeli vpogleda (gl. poglavje 6).

Zapisala sem tudi pričevanja učiteljev (RV 4) in študentov (RV 5), jih anonimizirala, kategorizirala in analizirala s kvalitativnimi metodami (gl. prilogo F)<sup>78</sup>. Skušala sem raziskati, kako osebna izkušnja učitelja in študenta pripomoreta k osmišljanju za komunikacijski kontekst izobraževalnega in posledično poklicnega opravila v angleškem jeziku ter kakšna je vloga učitelja pri tem (gl. poglavje 7).

## **5.4 Korpus simulacij SAPS**

Korpus SAPS študentov Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani je samostojni govorni korpus. Hkrati je SAPS tudi specializirani korpus jezika simulacij poslovnih sestankov v angleškem jeziku, saj za razliko od referenčnih korpusov, ki vedno predstavljajo celovito podobo jezika, specializirani korpus ali korpus podjezika pomeni reprezentativni izbor besedil »za jezik v točno določeni rabi« (Gorjanc in Fišer, 2010, str. 12). Med vsemi pregledanimi učnimi korpusi in korpusi usvajanja angleškega jezika po trenutno dostopnih podatkih govornega učnega korpusa angleškega jezika za poslovne sestanke še ni, zato je SAPS edinstven ne samo za Slovenijo, temveč tudi širše.

---

<sup>78</sup> Zaradi obsežnosti dokumentacije so zapisi razgovorov s študenti Š1-Š96 pri avtorici disertacije, v prilogi pa je le izbor.

Korpus SAPS s 56 966 besedami spada med manjše govorne korpuse. Za govorne korpuse velja, da zaradi zamudne gradnje oz. transkribiranja »količina zajetja govora dejansko ne odseva realnosti količine govorne komunikacije glede na pisno« (Gorjanc in Fišer, 2010, str. 14). Govorni korpusi so zaradi zamudnega zapisovanja veliko manjši od pisnih, kljub temu, da je govorne interakcije v poslovnem svetu na splošno precej več od pisne. Korpus SAPS je sestavljen iz 32 *celotnih* besedil poslovnih sestankov, zato ga ne prištevamo k vzorčnim korpusom, ki so sestavljeni le iz posameznih besedilnih fragmentov. Prav tako SAPS ni podkorpus, ampak samostojni korpus, saj ni del večjega korpusa. Po aktualnosti šteje med statične korpuse, saj ostaja nespremenjen, brez dodajanja novih besedil. Je zbirka sodobnega jezika simulacij poslovnih sestankov v angleškem jeziku, zato se uvršča med sinhrono korpuse. Vanj so vključena govorjena besedila slovenskih in tujih študentov. Namenjen je pedagoški rabi, zato je pedagoški korpus, ker pa je hkrati tudi zbirka besedil v jeziku nedomačih govorcev, je tudi učni korpus.

#### 5.4.1 Zapis korpusa SAPS

Za zapis korpusa SAPS uporabljam podobne rešitve kot CANBEC (gl. prilogo G). Najmanjša enota je vloga (angl. *turn*), ki je določena z intonacijo; izjave (angl. *utterances*) in vloge niso posebej oštevilčene. Za krajše premore v okviru iste vloge uporabljam vejico, za daljše oznako tropičja (...), za daljše od 10 sekund pa okrogli oklepaj z dolžino premora v sekundah (npr. 30 sek.). Govor je segmentiran po vlogah, ločenih po anonimiziranih govoricah (S1, S2, S3, S4, S5, S6), prekrivanje govora pa označujem z mastnim tiskom (**S1**, **S2**) in tropičjem (...) za in pred deli, ki se prekrivajo, npr:

**S2:** but...

**S1:** ...because of the globalization of the world and so on.

Odločila sem se za zapis korpusa SAPS v Wordu, ki omogoča poznejšo digitalizacijo v kateremkoli od specializiranih programov (npr. Transcriber, Praat,

WinPitch, Voice Walker 2.0 in Sound-Scriber). Predvsem sem tak zapis potrebovala za lektoriranje in označevanje napak, predvsem pa za kvalitativno analizo posameznih simulacij (gl. prilogi O in P) in opredeljenih jezikovnih funkcij (gl. prilogi I in J). Te so kategorizirane po fazah poslovnega sestanka (gl. prilogo H) povzete po Handfordovi klasifikaciji (2010, str. 69) in Sporazumevalnem pragu za slovenščino (Ferbežar idr. 2004, str. 23–58).

Za analizo s korpusnim orodjem Antconc sem Wordove (.doc) datoteke spremenila v tekstovne (.txt) datoteke in korpus SAPS proučila z oznakami za napake kot učni korpus in kot specializirani korpus brez oznak za napake.

Kljub temu, da je po tipologiji EAGLES<sup>79</sup> uporaba ločil značilnost pisnega in ne govorjenega jezika in se dopuščajo »možne različne interpretacije in različne rabe ločil, kar za konsistentnost jezika ni dobro« (Zemljarič Miklavčič, 2008, str. 137), sem se odločila za uporabo končnih in vmesnih ločil. Za kvalitativno analizo korpusa, lektoriranje in označevanje napak v korpusu bi bil zapis brez ločil namreč težko obvladljiv. Hkrati sem želela vsaj delno tudi obdržati Handfordov zapis korpusa poslovnih sestankov CANBEC (2010), ki ga uporabljam za primerjavo. Primer:

- S1: What could be the action plan, S2? What could we do about this problem?
- S2: Ok. Thank you, chair. Good morning, everybody. I am Managing Director of Novara and the company, Italian company until that was taken over by Slovenian we were very independent at work we don't ...we don't ... needn't to study English, because we talked in Italian language and it is difficult to improve this language because, is a ...
- S1: I agree with that, but nowadays it is very important to speak English well and understand...
- S2: ...but...
- S1: ...because of the globalization of the world and so on.

---

<sup>79</sup> <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES/typology/typology.html>. Pridobljeno 30. 6. 2014.

S2: Oh, yes but Italian worker, employer have a problem with this language, because it isn't the second language, but only... in Italian language in Italy. And study the languages are very difficult and time consuming and we don't like this.

V nadaljevanju sem zapis lektorirala v Wordu (.doc), nato ga je lektorirala še angleška lektorica, ki je domača govorka angleškega jezika in lektorica za poslovno angleščino z dolgoletno prakso in izkušnjami. Vodilo pri lektoriranju je bilo zaznati napake in težave v jeziku in jih popraviti brez večjih posegov v besedilo.

Navajam primer lektoriranega zapisa, kjer so popravki podčrtani, napake pa so v oklepajih:

a)

S2: (Hello) Good morning everybody. Thank you (mister) chair for (a word) letting me speak. First of all, as I can see it, we have a bit of a problem, and I believe we should have solved this problems months ago. So, to be honest, I really expect and hope that we would find a good solution. So, let me get straight to the point. So, to be honest, I am very unhappy with this situation. Until our company was taken over by the Slovenians, we were very independent at work. Now, (they) the headquarters are always asking for weekly reports on our productivity, costs and sales, and this is, as I can see it, hard. And about the English (lesson) course, I would like to say that I find the English (lesson) course very difficult, so I really suggest that...Could we speak in Italian (language)? Would that be acceptable (for) to you?

b)

S2: Ok. Thank you, chair. Good morning, everybody. I am the Managing Director of Novara and the company, Italian company until (that) it was taken over by the Slovenians we were very independent at work we don't

...we don't ... we (needn't) didn't need to study English, because we (talked) spoke (in) Italian (language) and it is difficult to improve this language because, is a ...

S1: I agree with that, but nowadays it is very important to speak English well and understand because of (the) world globalization (of the world).

S2: Oh, yes but Italian workers, Italian (employers) employees have a problem with (this) the language, because it isn't (the) a second language, but only... Italian (language) in Italy. And (study) studying (the) languages is very difficult and time consuming and we don't like (this) it.

#### **5.4.2 Kategorizacija napak**

Sledila je kategorizacija napak. Kategorizirala sem jih po modelu kategorizacije tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti SEJO (2011, str. 125–154). Pri kategorizaciji sem skušala upoštevati njihovo kompleksnost, »[ki] pomeni, da sodijo v več kategorij hkrati, zato jih ni mogoče povsem natančno lokalizirati« (Rozman, 2006, str. 26).

Ker učni korpusi praviloma vsebujejo precej nestandardnega jezika in jezikovnih napak in je z vidika avtomatskih označevalnikov natančnost označevanja besedil problematična (Granger, 2004), se je pri označevanju napak v učnih korpusih treba opreti na kombinacijo jezikovne intuicije, ki temelji na pedagoški praksi in izkušnjah, in jezikovnih podatkov (Horvath, 1999).

Pri kategorizaciji sem se po priporočilih (Granger, 2004; Horvath, 1999) oprla na kombinacijo jezikovne intuicije in jezikovnih podatkov. Tako se nisem mogla povsem izogniti interpretaciji, predvsem pri odločanju o vrsti napake. Marsikatero napako bi bila lahko kategorizirala tudi drugače, vendar je treba upoštevati, da je označevanje napak »konkretno delo, za katerega so nujne pragmatične odločitve, ki omogočajo učinkovito izvedbo« (Kosem, Rozman, Stritar, 2012, str. 28).

V korpusu SAPS so napake skladno s priporočili, predvsem pa z namenom raziskave, kategorizirane na jezikovne (npr. leksikalne, slovnične, semantične in fonološke), sociolingvistične (npr. vljudnost, register) in pragmatične, pri čemer pragmatične napake niso označene, kot niso označene v drugih korpusih usvajanja tujega jezika, saj »so zaradi širšega konteksta za korpusno označevanje manj primerne« (Stritar 2012, str. 190).

V okviru pragmatičnih napak sem s kvalitativno analizo analizirala tudi t. i. žanrske napake<sup>80</sup> oz. napake opredeljenih jezikovnih funkcij v začetnem in končnem korpusu eksperimentalnih skupin (gl. prilogo I) in kontrolnih skupin (gl. prilogo J).

#### **5.4.2.1 Primer podrobne kategorizacije napak**

Kot primer v nadaljevanju navajam podrobnejšo členitev napak. Za namene raziskave sem jih po pogostnosti združila v večje skupine (gl. prilogo K).

##### **5.4.2.1.1 Jezikovne napake**

**Leksikalne napake** so napake:

- **pri stalnih besednih zvezah, ki so sestavljene iz več besed, npr. kot:**

- **stavčne formule**

*May I have a word?*

Prav bi bilo npr.: May I say something?

- **idiomatski izrazi**

*Yeah. Ok. I mean, as you said this is a thing that we need to discuss **more over**.*

---

<sup>80</sup> Kategorizirane so po fazah poslovnega sestanka (gl. prilogo H) povzete po Handfordovi klasifikaciji (2010, str. 69) in Sporazumevalnem pragu za slovenščino (Ferbežar idr. 2004, str. 23–58).

Prav bi bilo npr.: Yeah. Ok. I mean, as you said this is a thing that we need to discuss in more detail.

- **ustaljeni izrazi**

*Sorry excuse me. If I **can interact** why are we talking about food service?*

Prav bi bilo npr.: If I may interrupt why are we talking about food service?

- **drugi stalni izrazi (frazni glagoli, predložne zveze)**

*The third item is the action plan and **in** the end is AOB.*

Prav bi bilo npr.: The third item is the action plan and at the end is AOB.

- **ustaljene kolokacije**

*We will **look at it**.*

Prav bi bilo npr.: We will have a look.

- **pri enobesednih oblikah, s polnopomenskimi besedami, npr.:**

- **samostalnik**

*That would help us overcome a hostile **overtake**.*

Prav bi bilo npr.: That would help us overcome a hostile takeover.

- **glagol**

*We have **cooperate** together, you know?*

Prav bi bilo npr.: We have cooperated together, you know?

- **pridevnik**

*So it is **unrespected** to us that you want weekly reports.*

Prav bi bilo npr.: So, it is disrespectful to us that you want weekly reports.

- **prislov**

*We have to help our own managers as they work **good** enough.*

Prav bi bilo npr.: We have to help our own managers as they work well enough.

- **pri enobesednih oblikah, z nepolnopomenskimi besedami, npr.:**

- **členi**

*That's interesting point.*

Prav bi bilo npr.: That's an interesting point.

- **prislovi količine**

*Is there **some** other business?*

Prav bi bilo npr.: Is there any other business?

- **kazalni zaimki**

***This** reports is waste of time.*

Prav bi bilo npr.: These reports are a waste of time.

- **osebni zaimki, vprašalni in oziralni zaimki**

*Which are five of six people **which** are the most prosperous?*

Prav bi bilo npr.: Which are five of six people who are the most prosperous?

- **svojilni zaimki**

*Their attendance is low. And...**theirs** communication is very bad.*

Prav bi bilo npr.: Their attendance is low. And...their communication is very bad.

- **predlogi**

*We know foreign language nobody can learn **for** a few months.*

Prav bi bilo npr.: We know nobody can learn a foreign language in a few months.

- **modalni glagoli**

*We **must to** find some resolutions for this problem.*

Prav bi bilo npr.: We must find some solutions to this problem.

- **pomožni glagoli**

*So now that we cleared this...*



Prav bi bilo npr.: So now that we have cleared this...

- **vezniki**

*So our customers view us as not **like** one group?*

Prav bi bilo npr.: So our customers don't see us as one group?

- **členki**

*May I **just** interrupt.*

Prav bi bilo npr.: May I interrupt?

**Slovnične napake** so napake pri poznavanju in uporabi slovnice, npr.:

- **prvine (morfemi – koren in obrazila):**

*Our **high** market tents in Italy.*

Prav bi bilo npr.: Our upmarket tents in Italy.

- **kategorije (npr. število, sklon, spol, konkretno/abstraktno, števno/neštevno, prehodnost/neprehodnost, tvorni/trpni način, preteklik/sedanjik/prihodnjik, dovršnost/nedovršnost):**

*So that you can see all the **informations** weekly.*

Prav bi bilo npr.: So that you can see all the information weekly.

- **razredi (spregatve, sklanjatve, polnopomenske besede; členi, kazalni zaimki, oziralni zaimki, predlogi, pomožni glagoli, vezniki idr.):**

*But they are very difficult **that** English lessons.*

Prav bi bilo npr.: But they are very difficult these English lessons.

- **strukture (sestavljenske in tvorjenke, samostalniške besedne zveze, glavni/odvisni stavki, enostavčne, večstavčne povedi):**

*Well maybe I can visit your company and see how **are things** working there.*

Prav bi bilo npr.: Well maybe I can visit your company in Italy and see how things are working there.

*Maybe you **did not think about this nothing yet.***

Prav bi bilo npr.: Maybe you haven't thought about this yet?

- **pretvorbe (posamostaljenje, tvorjenje, nadomeščanje, stopnjevanje):**

*Ok. A report can be **for two weeks** but make sure that it is **perfectly** English.*

Prav bi bilo npr.: Ok. A report can be fortnightly but make sure that it is in perfect English.

- **odnosi (odvisnost, ujemanje, vezljivost):**

*The lack of communication **effects on** the whole company.*

Prav bi bilo npr.: The lack of communication affects the whole company.

**Semantične napake** so napake pri pomenu besed, večbesednih enot, povedi idr:

*I think it's **bigger problem communication than food.***

Prav bi bilo npr.: I think communication is a bigger problem than food.

**Fonološke napake** so napake pri fonetični pravilnosti in tekočnosti:

*In **Italia.***

Prav bi bilo: In Italy.

**Pravorečne napake** so napake pri izgovarjavi besede na podlagi pisne predloge:

*Yeah your strategic **alliance** /'elɪəns/ is damaging our reputation.*

Prav bi bilo: Yeah your strategic /ə'laɪəns/ is damaging our reputation.

#### **5.4.2.1.2 Sociolingvistične napake**

Sociolingvistične napake so napake pri sociolingvistični in sociokulturni ustreznosti, npr.:

- **napake pri jezikovnih označevalcih družbenih odnosov** pri rabi in izboru nagovorov, konvencijah za prevzemanje vloge govorca, rabi in izboru govornih signalov oz. medklicev:

***Hi, Ladies and Gentlemen.***

Prav bi bilo npr.: Good morning, Ladies and Gentlemen.

*Can I stop you please?*

Prav bi bilo npr.: May I interrupt?

- **napake pri vljudnostnih konvencijah**, kot npr. osornost, pretirana iskrenost, izražanje zaničevanja, odpora, močno pritoževanje in grajanje, kazanje jeze, nestrpnosti, poudarjanje lastne večvrednosti:

*You don't have to learn English, **down there**, you can learn Slovenian.*

Prav bi bilo npr.: *You don't need to learn English in Italy...*

**napake pri:**

- **izkazovanju zanimanja za počutje nekoga:**

*I don't understand you.*

Prav bi bilo npr.: I cannot imagine how you must feel!

- **izmenjavi izkušenj, zaskrbljenosti, pogovorih o težavah:**

*You aren't serious, are you?*

Prav bi bilo npr.: You are probably upset right now aren't you?

- **izražanju občudovanja, naklonjenosti, hvaležnosti:**

*I cannot help you.*

Prav bi bilo npr.: I wish I could be more helpful.

- **gostoljubnosti:**

*I am kind enough to offer you a compromise...*

Prav bi bilo npr.: Could we somehow...

- **popravkih, oporekanju in prepovedi:**

*No!*

Prav bi bilo npr.: Well, I cannot say I can agree with that.

- **izmikanju in previdnem izražanju:**

*The fact is that our cooperation is **bad**.*

Prav bi bilo npr.: Well, one would say that our cooperation is not very good.

- **vprašalnih dostavkih:**

*You don't know?*

Prav bi bilo npr.: You wouldn't know, would you?

- **napake pri izrazih ljudske modrosti so napake pri pregovorih, idiomatskih izrazih, ustaljenih izrazih in izražanju stališč:**

*It sounds lovely. It seems to me it's a **date**.*

Prav bi bilo: It seems to me it's a deal.

- **napake pri jezikovnih registrih** so napake pri napačni stopnji formalnosti:

*Quiet everyone!*

Prav bi bilo npr.: May we come to order, please?

### 5.4.2.1.3 Pragmatične napake

Pragmatične napake so napake pri organizaciji diskurza, uporabi sporazumevalnih funkcij in interakcijskih shem, npr.:

- **diskurzne napake** so napake pri prožnosti, prevzemanju vloge govorca, razvijanju teme, koheziji in koherenci:

*S1: Yes, but the thing we should keep in mind is that you are a subsidiary, **so we own you and so we can tell you whatever we want...in theory.***

*S3: **Yeah, but...***

*S2: **May I just interrupt?***

*S1: In theory. I am kind enough to offer you a compromise...*

*S2: **May I just say something?***

*S1: ...thank you for your kindness.*

Prav bi bilo npr.:

S1: Yes, but the thing we should keep in mind is that you are a subsidiary, so we are all a part of a group.

S3: Frankly,...

S2: May I interrupt?

S1: I am sure we can come up with some kind of a solution.

S2: May I say something?

S1: Absolutely. Go ahead.

- **funkcijske napake** so:
- **napake pri mikrofunkcijah**, npr. pri pojasnilu, zahtevi, delnem strinjanju, nestrinjanju idr.:

*I disagree. As previously said, the main obstacle for our communication is the language barrier.*

Prav bi bilo npr.: Well, I am afraid, I couldn't completely agree. Wouldn't you agree that the main obstacle to our communication is the language barrier?

- **napake pri makrofunkcijah** so napake pri dajanju in iskanju informacij, izražanju stališč in spraševanju po njih, prepričevanju, strukturiranju diskurza, popravljanju napak v sporazumevanju ipd:

*S1: You said that our sales are decreasing.*

*S2: Yeah.*

*S1: **But that's not true!***

*S2: **Is not true?***

*S1: **No!***

*S2: I am sorry if I made a mistake, but the figures show that your productivity is deteriorating.*

*S1: **Our?***

*S2: **Yes.***

*S1: I will have to get back to you, as I don't have the right figures.*

S2: *Yeah because you don't make enough reports.*

S1: *Yeah? Can I swear?*

S2: *Well, I am sure swearing is... It won't really solve anything.*

Prav bi bilo npr.:

S1: I understand you said that our sales are decreasing.

S2: Yes, I believe I did.

S1: With all due respect, I don't think that's completely accurate.

S2: I am sorry if there's been a mistake, but the figures seem to show that your productivity is deteriorating.

S1: Are you saying that the figures for our subsidiary are decreasing?

S2: I'm afraid it seems they are.

S1: I will have to get back to you, as I don't have the right figures.

S2: This might be because the reports are not updated often enough.

S1: I am sure we can change that together.

- **interakcijske napake** so napake pri interakcijskih shemah vprašanje–odgovor–odziv; trditev–strinjanje ali nestrinjanje–potrditev; zahteva/ponudba/opravičilo–sprejetje ali nesprejetje–odziv; pozdrav–odzdravljanje:

S1: *Ok, **I think that's it for today** and our next meeting will be in about two months. Thank you all. Thank you to...for your participation and...*

S2: ***See you.***

S1: ***That's it.***

S2: ***Ok.***

Prav bi bilo npr.:

S1: Ok, I think that's all for today and our next meeting will be in about two months. Thank you all. Thank you to...for your participation.

S2: Thank you.

#### 5.4.2.1.3.1 Žanrske napake

Žanrske napake so napake napačnega interakcijskega zaporedja ali odsotnosti opredeljenih oz. obveznih jezikovnih funkcij žanra vodje in udeležencev:

- v **fazi odprtja sestanka** tako vodja sestanka ne začne sestanka, ne vzpostavi stika, ne predstavi udeležencev sestanka, ne opredeli namena sestanka, udeležencev ne obvesti o tem, kdo je odsoten, ne vpraša udeležencev o zapisniku prejšnjega sestanka, udeleženci ne potrdijo zapisnika/dopolnijo zapisnika, vodja sestanka udeležencev ne obvesti o pisanju zapisnika, udeleženec se ne strinja s pisanjem zapisnika, vodja sestanka udeležencev ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, ne predstavi dnevnega reda sestanka, udeleženci ne potrdijo/spremenijo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja sestanka ne vpraša udeležencev o točki razno, udeleženci ne izrazijo svojega stališča o točki razno, vodja sestanka ne predstavi prve točke dnevnega reda sestanka (1.1–1.15), udeleženci pa se ne odzivajo pravilno;
- v **fazi razprave** vodja sestanka ne povpraša po mnenju (2.1), ne usmerja razprave (2.3), ne vključi udeleženca (2.22), ne usmerja glasovanja (2.39), ne povzame glavnih ugotovitev točk dnevnega reda (2.40), ne uvede novih točk dnevnega reda (2.41), ne vpraša o točki razno (2.42) in ne povzame sklepov sestanka (2.44), udeleženci pa se ne odzivajo pravilno;
- v **fazi zaprtja sestanka** se vodja sestanka ne zahvali za udeležbo na sestanku (3.1), udeležencev ne obvesti o naslednjem sestanku (3.2) in ne zaključi sestanka (3.3), udeleženci pa se ne odzivajo pravilno.

#### 5.4.3 Označevanje napak v korpusu SAPS

Sledila je kategorizacija napak. Kategorizacija in označevanje napak je zelo zamudna in zahtevna, čemur se lahko izognemo, če korpus pustimo neoznačen. Neoznačeni korpusi veljajo za bolj objektivne in bolj nevtralne, označeni pa za uporabnejše a bolj subjektivne, kjer raziskovalec ne more zagotoviti objektivne

klasifikacije (Ellis, 2008a, str. 54; James, 1998, str. 105; Stritar, 2012, str. 134–135)

Uporabila sem koncept razvrščanja napak po jezikoslovnih kategorijah na več ravneh, ki je najbolj v rabi, in sicer po jezikovni ravnini in po oblikoslovnih značilnostih. Skušala sem upoštevati kompleksnost napak.

V učnih korpusih je v rabi zapisovanje popravkov napak v lomljenem oklepaju oz. <>, ki se ga zapiše za mestom napake v besedilu. Vanj se vpiše vrsto napake (npr. napaka v členu: WART) in popravek (npr. <WARTthe>). Tudi sama sem se odločila za takšen zapis. Kadar gre za odvečno besedo, uporabim znak za izbris te besede (npr. <WARTdel>) in ker gre za učni korpus angleškega jezika, so oznake za napake v angleškem jeziku (npr. izbris člena – angl. *delete article*).

Označevanje napak v korpusu SAPS je potekalo ročno. Skladno s priporočili (Granger, 2004; Horvath, 1999), predvsem pa z namenom raziskave, so kategorizirane na jezikovne (npr. leksikalne, slovnične, semantične in fonološke), sociolingvistične (npr. vljudnost, register) in pragmatične, pri čemer pragmatične napake niso označene in sem jih zato obravnavala kvalitativno.

Napake sem kategorizirala po modelu kategorizacije tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti SEJO (2011, str. 125–154), ki sem ga za namene raziskave poenostavila in napake združila v večje skupine. Tako so npr. jezikovne napake na leksikalni ravni lahko označene kot napake v besedišču <WVOC> ali kot napake v besedni zvezi <WPHR>; na slovnični ravni kot splošne slovnične napake <WGRAM> ali specifične napake v členu <WART>, zaimku <WPR>, predlogu <WPREP>, številu <WNUM>, besednem redu <WO>, slovničnem času <WTEN>, modalnem glagolu <WMOD>, vezniku <WCONJ> in pogojniku <WCOND>, pri čemer med splošne slovnične napake spadajo vse, ki niso naštet kot specifične; na semantični ravni kot napake v pomenu <WCONTEXT> in napake v napačnem začetku <WSTART>, nadaljevanju <WCONT> in pri preklopu v materni jezik <WLANG>; na fonološki ravni pa kot napake v



izgovarjavi <WPRON> in napake v poudarku <WSTRESS>. Sociolingvistične napake so obravnavane in označene na ravni jezikovnih označevalcev družbenih odnosov in vljudnostnih konvencij <WPOL> ter jezikovnih registrov <WREG>. Ker pragmatične napake zahtevajo več konteksta, jih obravnavam s kvalitativno obravnavo znotraj konteksta posamezne simulacije poslovnega sestanka in jih nisem posebej označevala.

Za kategorizacijo napak je vedno potrebno sobesedilo, da lahko ugotovimo, a) da sploh gre za napako in b) za kakšno napako gre:

a)

S1: *Certainly, you can have it until Friday (= do petka, dlje ne).*

Sobesedilo:

S2: I need this report ASAP.

S1: *Certainly, you can have it until <WPREP**by**> Friday.*

b)

S1: *You are welcome to enjoy me in the next room.*

Sobesedilo:

S1: Thank you for your cooperation. And now, refreshments are waiting for you. *You are welcome to enjoy <WVOC**join**> me in the next room.*

Izbor oznak za napake je nastal kot rezultat dolgotrajnega zapisovanja, lektoriranja in poskusnega označevanja napak v simulaciji poslovnega sestanka, pri čemer sem dobila vpogled v pogostnost posamezne jezikovne težave oz. napake (gl. prilogo K). Tako sem npr. napake, ki so se pojavile redkeje, opredelila s splošno oznako (npr. WGRAM za slovnične napake), tiste pa, ki so se v okviru teh napak pojavljale pogosteje, pa kot specifične (npr. WART za napake v členu).

Navajam primera zapisa z označenimi napakami:

S2: Hello <WREG**Goodmorning**> everybody. Thank you mister <WVOC**del**> chair for a word <WPHR**forlettingmespeak**>. First of all, as I can see it, we

have a bit of a problem, and I believe we should have solved this problems months ago. So, to be honest, I really expect and hope that we would find a good solution. So, let me get straight to the point. So, to be honest, I am very unhappy with this situation. Until our company was taken over by the Slovenians, we were very independent at work. Now, they <WPOLtheheadquarters> are always asking for weekly reports on our productivity, costs and sales, and this is, as I can see it, hard. And about <WARTthe> English lesson <WVOCcourse>, I would like to say that I find the English lesson <WVOCcourse> very difficult, so I really suggest that <WSTART>...Could we speak in Italian language <WVOCdel>? Would that be acceptable for <WPREPto> you?

Sistem za označevanje napak v korpusu SAPS je tako ostal dovolj informativen, da omogoča koristne informacije o napakah, hkrati pa dovolj obvladljiv in pregleden za raziskovalno delo.

#### **5.4.4 Proučevanje korpusa SAPS**

Zapis v lomljenih oklepajih omogoča, da s preprostim ukazom zelo hitro odstranimo oznake za napake, kadar to želimo, npr. pri proučevanju števila pojavnih in različnih v učnem korpusu SAPS ali pri proučevanju korpusa SAPS kot specializiranega korpusa.

Z oznakami za napake sem korpus SAPS proučevala kot učni korpus, brez oznak za napake pa kot specializirani korpus. Z oznakami za napake sem s primerjavo jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih napak, pozitivnih in negativnih ključnih besed ter jezikovnih funkcij žanra poslovnega sestanka v začetnem in končnem učnem korpusu eksperimentalnih in kontrolnih skupin ugotavljala podobnosti in razlike med obema učnima korpusoma (gl. poglavje 6.1), z odstranjenimi oznakami za napake pa sem s primerjavo seznamov besed, pozitivnih in negativnih ključnih besed ter sopojavnih korpusa CANBEC s celotnim korpusom simulacij poslovnih sestankov SAPS primerjala simulacije

poslovnih sestankov študentov s poslovnimi sestanki poslovnežev in ugotavljala podobnosti in razlike med obema korpusoma (gl. poglavje 6.3).

Za temeljito razumevanje vloge učitelja pri razvijanju tujejezikovne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku s simulacijami poslovnih sestankov je ključno oboje, tako primerjava začetnega in končnega učnega korpusa, kot tudi primerjava specializiranega korpusa SAPS in CANBEC (gl. poglavje 6).

## 6 Korpus SAPS kot učni in kot specializirani korpus

Korpus SAPS z oznakami za napake sem proučila kot učni korpus (RV 2), ki je za učitelja poslovne angleščine s podatki o jezikovnih odločitvah študentov poslovne angleščine v začetnem in končnem korpusu eksperimentalnih in kontrolnih skupin dragocen predvsem zato, ker lahko odgovori na vprašanje, kaj je v vmesnem jeziku študentov poslovne angleščine tipično in kaj se pojavlja redkeje in zgolj v specifičnih situacijah, na osnovi česar je mogoče usmeriti izobraževalno opravilo, tj. simulacijo poslovnih sestankov k problemom, s katerimi se bodo študentje verjetneje srečevali med poklicnimi opravili, tj. poslovnimi sestanki. S primerjavo različnic in pojavnic, tekočnosti in pravilnosti govora zaradi jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih napak in odstopanja pri količini in kakovosti jezikovnih funkcij žanra poslovnega sestanka v začetnem in končnem korpusu eksperimentalnih in kontrolnih skupin sem proučila vlogo učitelja pri celostnem razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleščini s simulacijami poslovnega sestanka.

Z odstranjenimi oznakami za napake sem korpus SAPS proučevala tudi kot specializirani korpus simulacij poslovnih sestankov, ki sem ga primerjala z referenčnim korpusom CANBEC (RV 3). Tudi specializirani korpus SAPS je za učitelja poslovne angleščine s podatki o jezikovnih odločitvah študentov poslovne angleščine dragocen, saj lahko odgovori na vprašanje, kaj je v jeziku študentov poslovne angleščine tipično in kaj se pojavlja redkeje in zgolj v specifičnih situacijah glede na korpus CANBEC. Na osnovi ugotovitev je mogoče izobraževalno opravilo usmeriti k problemom, s katerimi se bodo študentje verjetneje srečevali med poklicnimi opravili, tj. poslovnimi sestanki. S primerjavo seznamov besed, pozitivnih in negativnih ključnih besed ter sopojavnic korpusa CANBEC s korpusom simulacij poslovnih sestankov SAPS sem analizirala simulacije poslovnega sestanka v primerjavi s poslovnimi sestanki in ugotavljala podobnosti in razlike med obema korpusoma. Primerjava je ključna za temeljito razumevanje razvijanja tujejezikovne zmožnosti za poslovne sestanke s

simulacijami poslovnih sestankov in opredelitev vloge učitelja pri celostnem razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti.

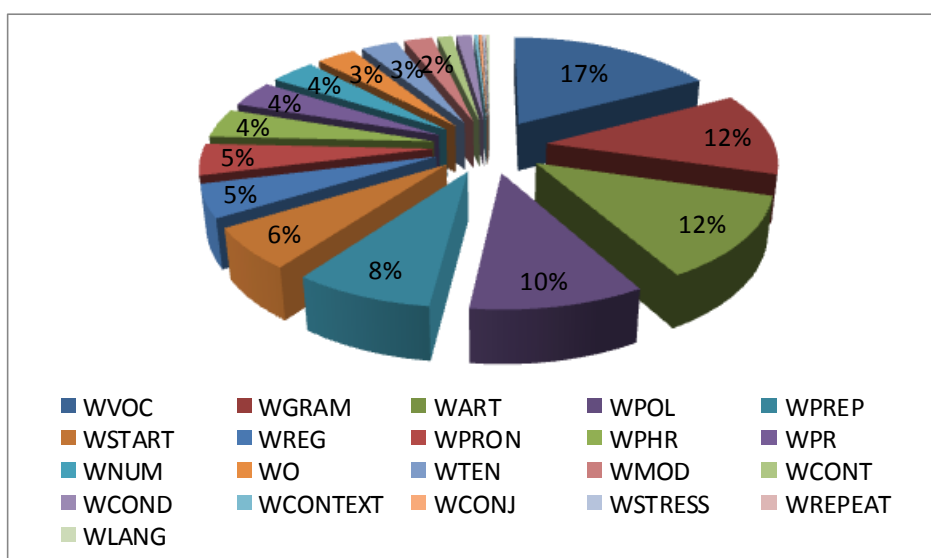
## **6.1 Učni korpus SAPS (RV 2)**

Drugo raziskovalno vprašanje se glasi: Katere prvine jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti so navzoče v korpusu simulacij poslovnih sestankov ob vključevanju učitelja in ob njegovi odsotnosti ter kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za izobraževalno opravilo v angleškem jeziku?.

Ugotoviti sem želela, kako učiteljeva prisotnost oz. učiteljeva povratna informacija vpliva na tekočnost in pravilnost jezika oz. kako njegova prisotnost vpliva na jezikovne, sociolingvistične in pragmatične napake in posledično na jezikovno, sociolingvistično in pragmatično zmožnost. Pričakovati je, da ima nadzorovana oblika izvedbe z vključevanjem učitelja tujega jezika v simulacije poslovnega sestanka pozitiven vpliv na razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke, za katero domnevamo, da se lahko kaže kot izboljšanje učenčeve sposobnosti sodelovanja v jezikovnih dejavnostih in kot povečanje števila prvin jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti med izobraževalnim opravilom, kar pomeni večjo pravilnost oz. zmanjšanje števila napak in večjo tekočnost. Tekočnost in pravilnost govora sta odvisni predvsem od števila napak v okviru besedišča posameznih interakcij. Kadar je napak manj, je jezik bolj natančen, pravilen in tekoč, kadar je napak več, se jezik zatika, vsebinsko pa je površen in nedosleden. Zato sem proučila, kako prisotnost učitelja med simulacijo poslovnega sestanka lahko poveča tekočnost in pravilnost iznosa v interakciji ter zmanjša število jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih napak.

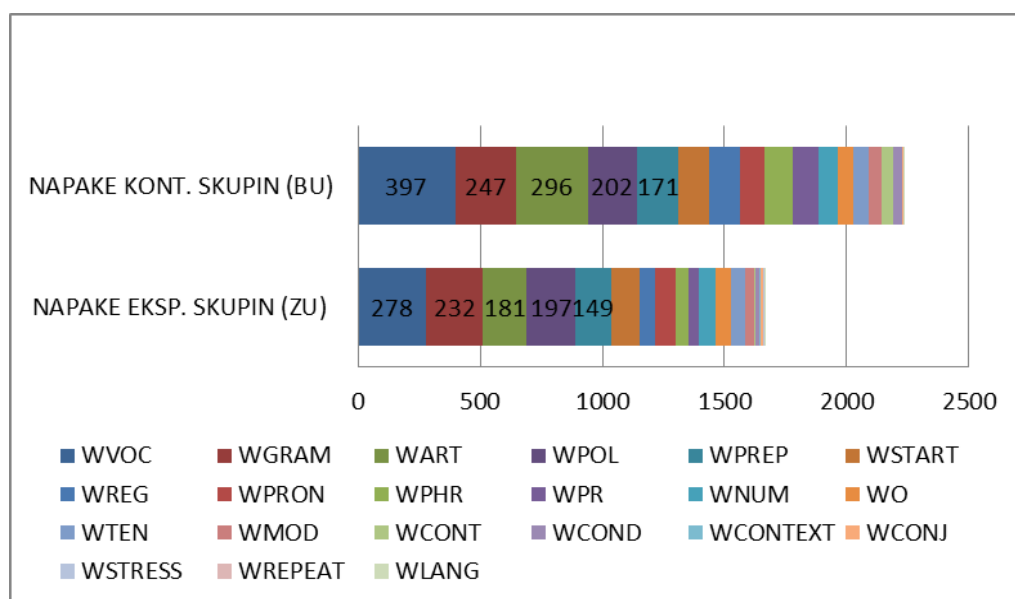
### 6.1.1 Napake v učnem korpusu SAPS

V celotnem učnem korpusu SAPS so najbolj pogoste napake v besedišču (17 %), slovnici (12 %), členu (12 %), vljudnosti (10 %), predlogih (8 %), napačnem začetku (6 %), registru (5 %), izgovarjavi (5 %), besedni zvezi (4 %), zaimku (4 %), slovničnem številu (4 %), besednem redu, slovničnem času (3 %), modalnem glagolu (2%), nadaljevanju izrečenega (1 %), pogojniku (1 %), kontekstu, vezniku, poudarku, ponovitvi in v preklapljanju v materni jezik (gl. sliko 22).



Slika 22: Napake v korpusu SAPS

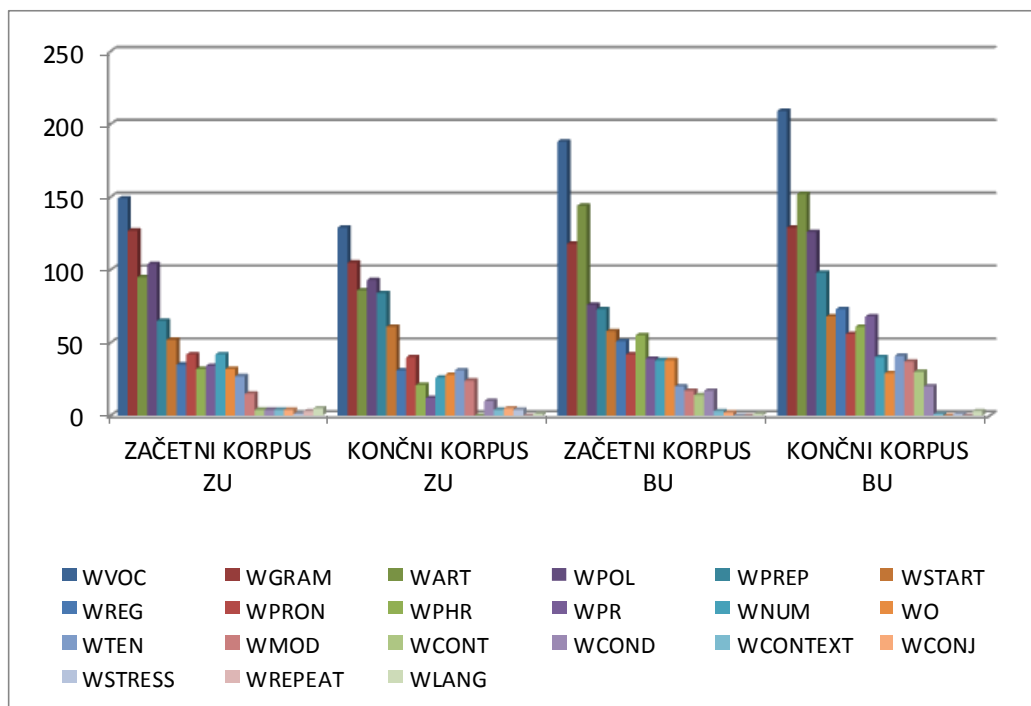
Primerjava celotnega korpusa, tj. začetnega in končnega korpusa, eksperimentalnih skupin z učiteljem (ZU) in celotnega korpusa kontrolnih skupin brez učitelja (BU) s korpusno analizo pokaže razliko v številu in pogostnosti posamezne vrste napake (gl. sliko 23).



Slika 23: Napake v eksperimentalnem in kontrolnem korpusu

V primerjavi s celotnim korpusom kontrolnih skupin je v celotnem korpusu eksperimentalnih skupin manj napak v besedišču, slovnici, členu, vljudnosti, predlogih, napačnih začetkih, registru, izgovarjavi, besedni zvezi, zaimku, slovničnem številu, besednem redu, slovničnem času, modalnem glagolu, nadaljevanju izrečenega in pogojniku. V korpusu kontrolnih skupin pa je v primerjavi s korpusom eksperimentalnih skupin manj napak v kontekstu, veznikih, poudarkih, ponovitvi in preklapljanju v materni jezik.

Primerjava začetnega in končnega korpusa eksperimentalnih skupin z učiteljem (ZU) in kontrolnih skupin brez učitelja (BU) pokaže razliko v številu in pogostnosti posamezne vrste napake (gl. sliko 24).

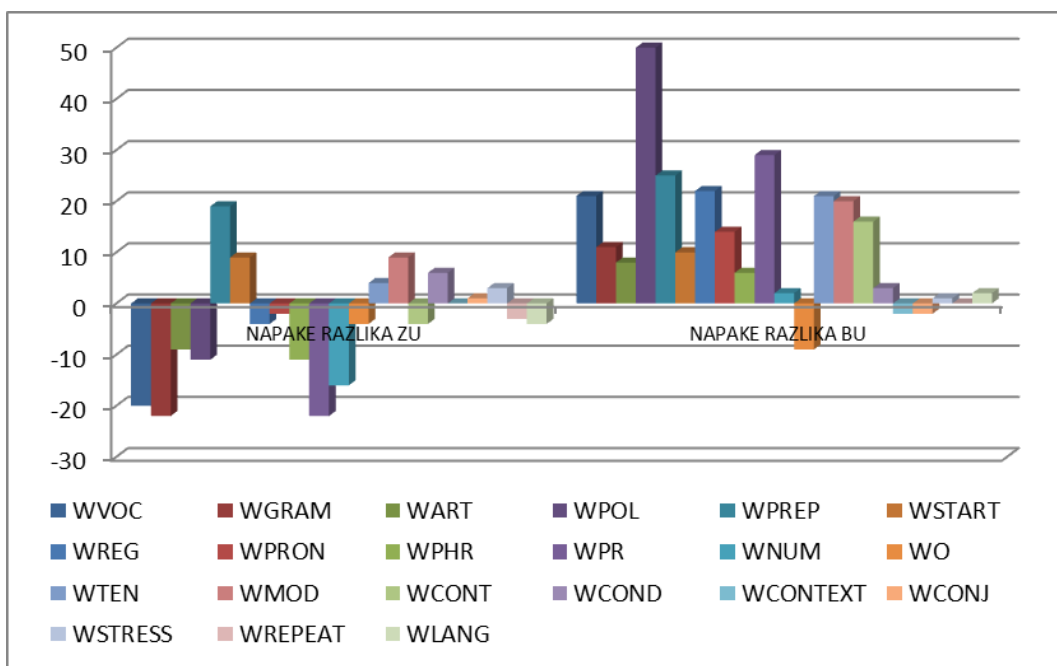


Slika 24: Začetni in končni korpusi eksperimentalnih in kontrolnih skupin

Primerjava obeh začetnih korpusov je pokazala manjše razlike, in sicer je v primerjavi s kontrolno skupino v začetnem korpusu eksperimentalnih skupin nekaj več napak v slovnici, vljudnosti, slovničnem številu, kontekstu, vezniku, poudarku, ponovitvi in preklapljanju v materni jezik, v začetnem korpusu kontrolnih skupin pa je več napak v besedišču, členu, predlogih, napačnem začetku, registru, besedni zvezi, zaimku, besednem redu, modalnem glagolu, nadaljevanju izrečenega in pogojniki. Povsem enako je napak v izgovarjavi.

Med obema končnima korpusoma pa so razlike večje. Število napak v ekperimentalnih skupinah se je zmanjšalo in je v končnem korpusu manjše tudi v primerjavi s kontrolnimi skupinami. To pomeni, da so eksperimentalne skupine (ZU) število napak zmanjšale, kontrolne skupine (BU) pa povečale (gl. prilogo L). Primerjala sem tudi razliko v vrsti napak v začetnem in končnem korpusu pri eksperimentalnih in pri kontrolnih skupinah (gl. sliko 25).





Slika 25: PrIMERJAVA ZAČETNEGA IN KONČNEGA KORPUSU ZU IN BU

Primerjava končnega z začetnim korpusom eksperimentalnih in kontrolnih skupin pokaže, kolikšen je napredek oz. nazadovanje pri posamezni skupini. Razlika v količini in vrsti napak pokaže, da je v eksperimentalnih skupinah v končnem korpusu v primerjavi z začetnim napak manj, primerjava s kontrolnimi skupinami pa pokaže tudi, da je napredek v končnem korpusu eksperimentalnih skupin večji od napredka v končnem korpusu kontrolnih skupin. Predvsem so kontrolne skupine v končnih simulacijah v primerjavi z začetnimi veliko manj vpljudne, eksperimentalne pa so zmanjšale število večine napak.

V primerjavi z začetnim korpusom eksperimentalnih skupin je napredek v končnem korpusu predvsem pri slovnici, predlogih, besedišču, številu, besednih zvezah, vpljudnosti, členu, registru, nadaljevanju, besednem redu, preklopu v materni jezik in ponovitvi. Za poslabšanje gre le pri predložnih zvezah in manjše poslabšanje pri napačnih začetkih, slovničnem času, modalnih glagolih, pogojnikih, veznikih in poudarkih.

V končnem korpusu kontrolnih skupin je v primerjavi z začetnim napredek samo pri besednem redu, kontekstu in veznikih. Povsod drugje gre za poslabšanje, in

sicer pri vljudnosti, zaimkih, predlogih, registru, slovničnem času in besedišču, modalnih glagolih, nadaljevanju, izgovarjavi, slovnici, napačnem začetku, členu, besedni zvezi, številu, preklopu v materni jezik in poudarku.

V končnem korpusu eksperimentalnih skupin je napak manj (795) kot v začetnem (876). Eksperimentalne skupine so jezikovno in sociolingvistično zmožnost izboljšale za 81 napak (gl. preglednico 3). V eksperimentalnih skupinah so napake manj pogoste v končnem kot v začetnem korpusu.

**Preglednica 3: Napake skupaj in napake v eksperimentalnih skupinah (ZU)**

VRSTA NAPAKE	NAPAKE SKUPAJ	NAPAKE EKSP. SKUPIN (ZU)	ZAČETNI KORPUS	KONČNI KORPUS	NAPAKE RAZLIKA
WVOC	675	278	149	129	-20
WGRAM	479	232	127	105	-22
WART	477	181	95	86	-9
WPOL	399	197	104	93	-11
WPREP	320	149	65	84	19
WSTART	239	113	52	61	9
WREG	190	66	35	31	-4
WPRON	180	82	42	40	-2
WPHR	169	53	32	21	-11
WPR	153	46	34	12	-22
WNUM	146	68	42	26	-16
WO	127	60	32	28	-4
WTEN	119	58	27	31	4
WMOD	93	39	15	24	9
WCONT	48	4	4	0	-4
WCOND	51	14	4	10	6
WCONTEXT	12	8	4	4	0
WCONJ	11	9	4	5	1
WSTRESS	6	5	1	4	3
WREPEAT	3	3	3	0	-3
WLANG	10	6	5	1	-4
SKUPAJ	3907	1671	876	795	-81

Podrobnejša analiza posameznih napak v eksperimentalnih skupinah ZU (gl. preglednico 3) pokaže upad v številu oz. pogostnosti napak pri večini napak, in sicer največjega pri napakah v slovnici (-22), zaimkih (-22) in besedišču (-20). Po vrednosti razlike med napakami začetnega in napakami končnega korpusa jim sledijo napake v številu (-16), besednih zvezah (-11), vljudnosti (-11), členu (-9), registru (-4), besednem redu (-4), napake v nadaljevanju (-4), preklopu v materni jezik (-4) in ponovitvi (-3). Več kot v začetnem korpusu pa je napak (osvetljeno) v

predlogih (+19), napačnih začetkih (+9), modalnih glagolih (+9), pogojnikih (+6), slovničnem času (+4), poudarkih (+3) in veznikih (+1).

Primerjava pogostnosti napake v začetnem in končnem korpusu ZU (gl. prilogo L) je pokazala, da so bile napake vljudnosti v začetnem korpusu na 22. mestu po pogostnosti, v končnem pa na 36., napake v določnem členu so bile v začetnem na 36. mestu, v končnem pa na 54., besediščne napake, kjer bi bilo treba besedo izpustiti, so bile na začetku na 64. mestu, na koncu pa na 250. mestu, napake izgovarjave so bile na 80. mestu v začetnem korpusu, v končnem pa na 112. mestu. Napake v besednem redu pa so se s 131. mesta v začetnem korpusu pomaknile na 107. mesto v končnem (gl. preglednico 4).

**Preglednica 4: Napake v začetnem in končnem korpusu eksperimentalnih skupin (ZU)**

št.	mesto	pog.	ZAČETNI KORPUS ZU	mesto	pog.	KONČNI KORPUS ZU
1.	22	102	WPOL	36	91	WPOL
2.	36	71	WARTthe	54	59	WARTthe
3.	50	52	WSTART	57	61	WSTART
4.	64	42	WVOCdel	107	26	WO
5.	80	40	WPRON	112	26	WPRON
6.	131	30	WO	162	20	WREGyes
7.	135	23	WGRAMdepend	166	17	WPREPdel
8.	139	15	WARTdel	210	12	WPREPon
9.	143	14	WPREPdel	219	11	WARTa
10.	151	13	WREGyes	226	10	WTENhave
11.	152	13	WREG	250	9	WVOCdel
12.	197	10	WPREPon	251	9	WGRAMthese
13.	198	10	WPREPto	252	9	WARTdel
14.	218	9	WGRAMthese	253	9	WMODwould
15.	219	9	WPRit	254	9	WPREPfor
16.	220	9	WVOCresources	255	9	WPREPwith
17.	244	8	WNUMitalians	283	8	WGRAMdel
18.	263	7	WGRAMquestion	284	8	WPREPto
19.	291	6	WNUMslovenians	285	8	WPRit
20.	292	6	WPREPat	286	8	WVOCitaly
21.	293	6	WVOCspeak	310	7	WARTan
22.	327	5	WARTa	311	7	WGRAMwell
23.	328	5	WLANG	347	6	WGRAMquestion
24.	329	5	WPREPfor	348	6	WPREPby
25.	330	5	WPRdel	385	5	WMODdel
26.	331	5	WTENhave	386	5	WPREPfrom
27.	332	5	WVOCsenior	387	5	WPREPin
28.	378	4	WARTan	388	5	WPREPof

*se nadaljuje*

*nadaljevanje*

št.	mesto	pog.	ZAČETNI KORPUS ZU	mesto	pog.	KONČNI KORPUS ZU
29.	379	4	WCONT	389	5	WVOCresources
30.	380	4	WGRAMdel	390	5	WVOCwrite
31.	381	4	WMODcould	445	4	WGRAMas
32.	382	4	WPREPfrom	446	4	WNUMslovenians
33.	383	4	WVOCitem	447	4	WPRONcooperate
34.	463	3	WGRAMhas	448	4	WREG
35.	464	3	WGRAMis	528	4	WSTRESS
36.	465	3	WGRAMto	529	3	WGRAMare
37.	466	3	WGRAMwas	530	3	WGRAMcreating
38.	467	3	WGRAMwell	531	3	WGRAMhas
39.	468	3	WNUMcroatians	532	3	WGRAMto
40.	469	3	WNUMreports	533	3	WMODshould
41.	470	3	WPREPIn	534	3	WPHRdobusiness
42.	471	3	WPREPof	535	3	WPREPat
43.	472	3	WPRit	536	3	WPRONstaff
44.	473	3	WPRtheir	537	3	WPRthem
45.	474	3	WPRthem	538	3	WREGdel
46.	475	3	WREGaregoingto	539	3	WVOCidea
47.	476	3	WREPEAT	540	3	WVOCreports
48.	477	3	WVOCeffect	541	3	WVOCwork
49.	478	3	WVOCmake	678	2	WCONDdon
50.	479	3	WVOCItaly	679	2	WCONDtried

V končnem korpusu kontrolnih skupin (gl. preglednico 5), kjer je učitelj odsoten, je napak več (1242) kot v začetnem (994), kar pomeni, da se je skupaj s povečanim številom pojavnic, povečalo tudi število napak. Kontrolne skupine so jezikovno in sociolingvistično zmožnost poslabšale za 248 napak. S primerjavo začetnega in končnega korpusa napak kontrolnih skupin (BU) je mogoče tudi ugotoviti, da so najpogostejše napake v začetnih in končnih simulacijah iste. Tudi vrstni red napak se pri večini ni spremenil, določene napake pa so v končnem korpusu bolj pogoste kot v začetnem.

**Preglednica 5: Napake skupaj in napake v kontrolnih skupinah (BU)**

VRSTA NAPAKE	NAPAKE SKUPAJ	NAPAKE KONT. SKUPIN (BU)	ZAČETNI KORPUS	KONČNI KORPUS	NAPAKE RAZLIKA
WVOC	675	397	188	209	21
WGRAM	479	247	118	129	11
WART	477	296	144	152	8
WPOL	399	202	76	126	50
WPREP	320	171	73	98	25
WSTART	239	126	58	68	10
WREG	190	124	51	73	22

*se nadaljuje*

nadaljevanje

VRSTA NAPAKE	NAPAKE SKUPAJ	NAPAKE KONT. SKUPIN (BU)	ZAČETNI KORPUS	KONČNI KORPUS	NAPAKE RAZLIKA
WPRON	180	98	42	56	14
WPHR	169	116	55	61	6
WPR	153	107	39	68	29
WNUM	146	78	38	40	2
WO	127	67	38	29	-9
WTEN	119	61	20	41	21
WMOD	93	54	17	37	20
WCONT	48	44	14	30	16
WCOND	51	37	17	20	3
WCONTEXT	12	4	3	1	-2
WCONJ	11	2	2	0	-2
WSTRESS	6	1	0	1	1
WREPEAT	3	0	0	0	0
WLANG	10	4	1	3	2
SKUPAJ	3907	2236	994	1242	248

Podrobnejša analiza posameznih napak v eksperimentalnih skupinah BU (gl. preglednico 5) pokaže povečanje števila oz. pogostnosti napak skoraj pri vseh vrstah napak (osvetljeno). V končnem korpusu je največji porast napak opaziti pri napakah v vljudnosti (+50), zaimkih (+29) in predlogih (+25). Po pogostnosti jim sledijo napake v registru (+22), slovničnem času in besedišču (+21), modalnem glagolu (+20), nadaljevanju (+16), izgovarjavi (+14), slovnicu (+11), napačnem začetku (+10), členu (+8), besedni zvezi (+6), številu (+2), preklopu v materni jezik (+2) in poudarku (+1). Malenkost manj kot v začetnem korpusu pa je napak v besednem redu (-9), veznikih (-2) in pomenu (-2).

Primerjava pogostnosti napake v začetnem in končnem korpusu BU (gl. prilogo L) je pokazala, da so bile napake vljudnosti v začetnem korpusu na 45. mestu po pogostnosti, v končnem pa na 31., napake v določnem členu so bile v začetnem korpusu na 38. mestu, v končnem pa na 55., besediščne napake, kjer bi bilo treba besedo izpustiti, so bile na začetku na 115. mestu, na koncu pa na 90. mestu, napake izgovarjave so bile na 63. mestu v začetnem korpusu, v končnem pa na 67. mestu. Podobno velja za napačno nadaljevanje (s 138. na 108. mesto), odvečne predloge (s 185. na 87. mesto), modalni glagol *could* (z 263. na 237. mesto), slovnične napake in napake pogojnikov. Napake v besednem redu so se s 74. mesta v začetnem korpusu pomaknile na 112. mesto v končnem (gl. preglednico 6).

**Preglednica 6: Napake v začetnem in končnem korpusu kontrolnih skupin (BU)**

št.	mesto	pog.	ZAČETNI KORPUS BU	mesto	pog.	KONČNI KORPUS BU
1.	38	84	WARTthe	31	126	WPOL
2.	45	76	WPOL	55	95	WARTthe
3.	50	58	WSTART	56	68	WSTART
4.	62	43	WREGyes	65	59	WREGyes
5.	63	42	WPRON	67	56	WPRON
6.	74	35	WO	87	36	WPREPdel
7.	82	34	WARTa	90	35	WVOCdel
8.	101	26	WARTdel	108	30	WCONT
9.	115	18	WVOCdel	109	30	WPRdel
10.	138	14	WCONT	112	29	WO
11.	139	14	WPRdel	116	28	WARTa
12.	171	13	WGRAMdepend	138	22	WARTdel
13.	185	11	WPREPdel	154	20	WPRit
14.	201	10	WPREPto	186	16	WPREPat
15.	224	9	WGRAMdel	219	13	WPHRdel
16.	225	9	WPREPfor	236	12	WGRAMthese
17.	226	9	WPREPon	237	12	WMODcould
18.	248	8	WPREPat	250	11	WGRAMdepend
19.	249	8	WPREPby	261	10	WPREPfor
20.	263	7	WMODcould	262	10	WPREPto
21.	264	7	WNUMthese	281	9	WPREPin
22.	265	7	WPREPin	282	9	WVOCwrite
23.	266	7	WVOCitaly	307	8	WVOCresources
24.	289	6	WPRit	308	8	WMODwould
25.	290	6	WREG	332	7	WARTan
26.	291	6	WVOCdo	333	7	WGRAMare
27.	326	5	WGRAMare	334	7	WPHR
28.	327	5	WPHRdel	335	7	WVOCitaly
29.	328	5	WPREPof	370	6	WGRAMdo
30.	369	4	WGRAMdo	371	6	WGRAMquestion
31.	370	4	WGRAMthat	372	6	WPRthis
32.	371	4	WGRAMthese	373	6	WREGdel
33.	372	4	WGRAMwell	412	5	WGRAMdel
34.	373	4	WNUMitalians	413	5	WPREPof
35.	374	4	WVOCas	414	5	WVOCluxury
36.	375	3	WCONDcan	415	5	WCONDhad
37.	376	3	WCONTEXT	463	4	WGRAMhas
38.	377	3	WGRAManother	464	4	WGRAMwell
39.	378	3	WGRAMany	465	4	WMODcan
40.	379	3	WGRAMas	466	4	WMODmay
41.	380	3	WNUMcroatians	467	4	WNUMreports
42.	381	3	WPHRage	468	4	WNUMthese
43.	382	3	WPHRagree	469	4	WPREPwith
44.	383	3	WPHRcontinue	470	4	WREG
45.	384	3	WPREPwith	471	4	WTENhavedecided
46.	385	3	WTENdon	472	4	WVOCthat
47.	386	3	WVOCaffect	568	3	WGRAMany

*se nadaljuje*

*nadaljevanje*

št.	mesto	pog.	ZAČETNI KORPUS BU	mesto	pog.	KONČNI KORPUS BU
48.	387	3	WVOCattend	569	3	WGRAMas
49.	388	3	WVOCgetto	570	3	WGRAMcond
50.	389	3	WVOCpropositions	571	3	WLANG

Ker korpusna analiza lahko pokaže le podatke za označene napake, kjer ni oznak za vse sociolingvistične in pragmatične napake, sem simulacije tudi kvalitativno analizirala skupaj s sobesedilom, rezultate pa navajam v analizi simulacij v poglavju 6.1.4 (gl. prilogi O in P).

### **6.1.2 Ključne besede v korpusu SAPS**

V nadaljevanju sem v poglavju 6.1.2.1 najprej primerjala začetni korpus eksperimentalnih skupin z začetnim korpusom kontrolnih in ugotovila, kaj je v enem in drugem začetnem korpusu značilno in kaj neznačilno. Primerjava je pokazala, kateri so tisti izrazi, ki se v primerjavi z referenčnim pojavljajo nesorazmerno pogosto (pozitivne ključne besede) oz. poredko (negativne ključne besede) in je razlika med njimi statistično pomembna in je ne moremo pripisati naključju.

Podobno sem v poglavju 6.1.2.2 primerjala še oba končna korpusa in ugotovila, kaj je značilno in neznačilno za končna korpusa eksperimentalnih in kontrolnih skupin, če ju primerjamo.

Nato sem v poglavju 6.1.2.3 primerjala končni korpus eksperimentalnih skupin z začetnim in ugotovila, kaj je v končnem korpusu eksperimentalnih skupin tipično in kaj netipično glede na začetnega. Podobno sem v poglavju 6.1.2.4 primerjala še končni korpus kontrolnih skupin z začetnim in ugotovila, kaj je tipično in kaj netipično za končni korpus kontrolnih skupin glede na začetnega.

### 6.1.2.1 Ključne besede v začetnem korpusu SAPS

Primerjava začetnega korpusa eksperimentalnih skupin (ZU) z začetnim korpusom kontrolnih skupin (BU) in obratno, je pokazala podobnosti in razlike med obema korpusoma. Cilj je bil ugotoviti, katere besede so tipično značilne oz. tipično neznačilne za začetni korpus eksperimentalnih skupin in katere za začetni korpus kontrolnih skupin, če ju primerjamo med sabo, da ugotovimo primerljivost obeh skupin pred uvedbo razlik med njima (tj. pred izvajanjem simulacij z učiteljem ali brez njega).

#### 6.1.2.1.1 Pozitivne ključne besede v začetnem korpusu eksperimentalnih skupin

Pozitivne ključne besede začetnega korpusa eksperimentalnih skupin v primerjavi z začetnim korpusom kontrolnih skupin so hkrati tudi negativne ključne besede začetnega korpusa kontrolnih skupin v primerjavi z začetnim korpusom eksperimentalnih skupin. Zaradi razlik v velikosti korpusov so sicer razlike v pogostnosti pojavnic, vrednosti za ključnost pa so enake (gl. preglednico 7).

**Preglednica 7: Pozitivne ključne besede začetnega korpusa ZU z začetnim BU**

št.	pog.	ključ.	pojavnica	št.	pog.	ključ.	pojavnica
1	16	22,922	management	26	9	7,733	believe
2	12	17,192	own	27	9	7,733	monthly
3	40	14,273	aaa	28	9	7,733	who
4	9	12,894	aaaa <sup>81</sup>	29	19	7,712	things
5	9	12,894	fact	30	5	7,163	efficient
6	53	12,566	as	31	5	7,163	minutes
7	12	11,482	issue	32	5	7,163	*WVOCsenior
8	102	10,049	*WPOL	33	79	6,911	on
9	7	10,029	mentioned	34	8	6,523	sure
10	40	9,596	reports	35	8	6,523	used
11	114	9,493	be	36	12	6,203	over
12	48	9,293	group	37	26	5,943	manager
13	17	9,269	every	38	23	5,876	need
14	24	9,122	get	39	4	5,731	alliance
15	10	8,965	resource	40	4	5,731	aware
16	6	8,596	colleagues	41	4	5,731	basically

*se nadaljuje*

<sup>81</sup> Pojavnica aaaa je daljša od aaa.



nadaljevanje

št.	pog.	ključ.	pojavnica	št.	pog.	ključ.	pojavnica
17	6	8,596	gonna	42	4	5,731	colleague
18	6	8,596	perhaps	43	4	5,731	complaints
19	6	8,596	share	44	4	5,731	consequences
20	6	8,596	show	45	4	5,731	covers
21	6	8,596	sport	46	4	5,731	gentlemen
22	12	8,390	hostile	47	4	5,731	headquarters
23	12	8,390	team	48	4	5,731	instance
24	448	8,298	the	49	4	5,731	kaj
25	228	7,782	is	50	4	5,731	ladies

Primerjava začetnega korpusa eksperimentalnih skupin z začetnim korpusom kontrolnih skupin in obratno je pokazala, da je za začetni korpus eksperimentalnih skupin tipično značilna, za začetni korpus kontrolnih skupin pa neznačilna, pojavnica *aaa(a)*, ki lahko kaže na vlaganje truda v iskanje primernega izraza ali na zadrego. Tipično značilni za začetni korpus eksperimentalnih skupin in neznačilni za začetni korpus kontrolnih skupin so tudi npr. glagoli: *be* (npr. *would be, could be, seem to be*), *get* (npr. *get started, get better, get feedback*), *is* (npr. *Is there AOB; My name is...*) in *believe* (npr. *we believe*). Tipične napake (\*) v začetnem korpusu eksperimentalnih skupin, a netipične napake v začetnem korpusu kontrolnih skupin, so napake v vljudnosti<sup>82</sup>, kar kaže na to, da so začetne eksperimentalne skupine manj vljudne od kontrolnih.

Med pozitivnimi ključnimi besedami začetnega korpusa eksperimentalnih skupin in negativnimi ključnimi besedami začetnega korpusa kontrolnih skupin so neformalni *gonna* (npr. *we \*gonna*), *share*, *show* (npr. *show us, show some interest*), modalni glagol *need* (npr. *I need reports, we need to discuss*) in tudi pojavnice žanra poslovnih sestankov *issue, minutes, ladies, gentleman* in diskurzni označevalec *perhaps* (npr. *If I may interrupt, perhaps*), kar kaže na to, da so za začetne eksperimentalne skupine bolj značilne kot za kontrolne. Luščenje po konkordančnih nizih je pokazalo, da gre pri začetnem korpusu eksperimentalnih skupin pri pojavnica *management* in *own* za značilno poudarjanje lastnega interesa pred interesom drugih (npr. *They are trying to act on their own. You want to be on your own. We want to replace Italian management with our own guys*), pojavnici *colleague* in *colleague(s)* pa kažeta na vljudno

<sup>82</sup> \*Za analizo napak glej tudi poglavje 6.1.1.

naslavljanje udeležencev na sestanku (npr. *my dear colleagues, our Italian colleagues*) v eksperimentalnih skupinah, kar je neznačilno za kontrolne skupine.

Za eksperimentalne skupine značilna, za kontrolne pa neznačilna je tudi pojavnica v slovenskem jeziku *kaj*, kar kaže na tipično preklapljanje v materni jezik v eksperimentalnih skupinah, v kontrolnih pa na netipično (npr. *Kaj je že? Kaj imaš pa ti na listku? Ne vem, kaj sem hotela reči. Kaj imamo že ene pozicije?*).

### 6.1.2.1.2 Pozitivne ključne besede v začetnem korpusu kontrolnih skupin

Vse pozitivne ključne besede začetnega korpusa kontrolnih skupin v primerjavi z začetnim korpusom eksperimentalnih skupin so hkrati tudi negativne ključne besede začetnega korpusa eksperimentalnih skupin v primerjavi z začetnim korpusom kontrolnih skupin (gl. preglednico 8).

**Preglednica 8: Pozitivne ključne besede začetnega korpusa BU z začetnim ZU**

št.	pog.	ključ.	pojavnica	št.	pog.	ključ.	pojavnica
1	118	20,682	english	24	10	8,141	petrol
2	31	19,722	*WARTa	25	10	8,141	sports
3	107	18,645	will	26	22	7,476	money
4	43	15,600	*WREGyes	27	53	7,456	better
5	18	14,000	service	28	20	7,325	mean
6	24	12,685	*WPRdel	29	97	7,189	do
7	39	12,440	speak	30	747	7,167	s
8	55	12,098	yeah	31	9	7,000	hi
9	9	12,069	won	32	9	7,000	lower
10	30	10,988	lessons	33	9	7,000	pay
11	20	10,923	when	34	34	6,719	food
12	26	10,789	quality	35	5	6,705	afraid
13	184	9,969	think	36	5	6,705	cafeteria
14	180	9,894	have	37	5	6,705	free
15	7	9,387	*WNUMthese	38	5	6,705	priced
16	11	9,299	high	39	21	6,699	really
17	33	9,252	workers	40	15	6,289	companies
18	16	9,180	lot	41	8	5,882	reduce
19	20	8,963	give	42	8	5,882	*WPREPby
20	122	8,781	because	43	76	5,638	some
21	10	8,141	big	44	16	5,566	me
22	10	8,141	expenses	45	16	5,566	self
23	10	8,141	low	46	16	5,566	sell <sup>83</sup>

<sup>83</sup> Preostalih ključnih besed ne navajam zaradi prenizkih vrednosti za ključnost.

Zaradi razlik v velikosti korpusov so sicer razlike v pogostnosti pojavnic, vrednosti za ključnost pa so enake. V začetnem korpusu kontrolnih skupin značilni, v začetnem korpusu eksperimentalnih skupin pa tipično neznačilni so glagoli:  *speak, think* (npr. *I think*),  *have* (npr. *we have to, you have to*),  *give* (npr. *don't want to give to you*) in  *mean* (npr. *I mean; What do you mean?*).

V začetnem korpusu kontrolnih skupin so med značilnimi, v začetnem korpusu eksperimentalnih skupin pa med neznačilnimi ključnimi besedami tudi neformalni  *yeah, lot* (npr. *a lot of time*),  *because, better* (npr. *Our managers are better than yours*) in  *hi*, kar kaže na neformalno izražanje v kontrolnih skupinah. Tipičnost pojavnice  *because* v začetnem korpusu kontrolnih skupin kaže na tipičnost pojasnjevanja, tipičnost pojavnice  *better* in  *lower* pa na tipičnost primerjanja in poudarjanja pozitivnega, ravno obratno pa velja v začetnem korpusu eksperimentalnih skupin, kjer gre za negativne ključne besede.

Tipičen tu, netipičen pa v začetnem korpusu eksperimentalnih skupin, je tudi osebni zaimek  *me* (npr. *me too, Correct me if I am wrong*), ki kaže na poudarjanje lastnega interesa. Tipični v kontrolnih in netipični v eksperimentalnih so tudi diskurzni označevalci za izražanje sporočil z negativno vsebino (npr. *afraid: I am afraid Mr. Peter is unable. We are afraid that you will jeopardize our brand*), kar kaže na bolj primerno in vljudno izražanje v začetnih kontrolnih skupinah kot v eksperimentalnih. Tipične napake (\*) v začetnem korpusu kontrolnih skupin, a netipične v začetnem korpusu eksperimentalnih skupin so napake v nedoločnem členu, registru, odvečnem zaimku in predlogu  *by*.

### **6.1.2.2 Ključne besede v končnem korpusu SAPS**

Primerjava končnega korpusa eksperimentalnih skupin s končnim korpusom kontrolnih skupin je pokazala podobnosti in razlike med obema korpusoma. Cilj je bil ugotoviti, katere besede so tipično značilne oz. tipično neznačilne za končni korpus eksperimentalnih skupin in katere za začetni korpus kontrolnih skupin, če

ju primerjamo med sabo po uvedbi rezlik med njima (tj. izvajanjem simulacij z učiteljem ali brez njega).

### 6.1.2.2.1 Pozitivne ključne besede v končnem korpusu eksperimentalnih skupin

Pozitivne ključne besede končnega korpusa eksperimentalnih skupin v primerjavi s končnim korpusom kontrolnih skupin so hkrati tudi negativne ključne besede končnega korpusa kontrolnih skupin v primerjavi s končnim korpusom eksperimentalnih skupin. Zaradi razlik v velikosti korpusov so sicer razlike v pogostnosti pojavnice, vrednosti za ključnost pa so enake (gl. preglednico 9).

**Preglednica 9: Pozitivne ključne besede končnega korpusa ZU s končnim BU**

št.	pog.	ključ.	pojavnica	št.	pog.	ključ.	pojavnica
1	31	26,777	believe	26	5	7,507	isn
2	62	24,585	aaa	27	5	7,507	pleased
3	117	17,112	should	28	33	7,160	lessons
4	83	11,720	group	29	8	7,010	four
5	20	11,396	situation	30	10	6,756	always
6	7	10,510	colleagues	31	62	6,436	other
7	7	10,510	sides	32	18	6,320	these
8	7	10,510	words	33	22	6,056	croatia
9	99	9,784	as	34	4	6,006	convinced
10	10	9,590	guys	35	4	6,006	corporation
11	16	9,117	help	36	4	6,006	deal
12	6	9,009	hostile	37	4	6,006	form
13	6	9,009	others	38	4	6,006	given
14	6	9,009	profit	39	4	6,006	humiliating
15	6	9,009	until	40	4	6,006	influence
16	14	9,008	create	41	4	6,006	offering
17	14	9,008	feel	42	4	6,006	otherwise
18	115	8,945	on	43	4	6,006	proposal
19	9	8,289	control	44	4	6,006	rather
20	15	8,074	opinion	45	4	6,006	recommend
21	13	7,908	please	46	4	6,006	thinking
22	53	7,861	italians	47	4	6,006	*WPRONcooperate
23	49	7,670	them	48	4	6,006	*WSTRESS
24	5	7,507	aware	49	19	5,931	slovenians
25	5	7,507	corporate	50	31	5,862	each

Primerjava končnega korpusa eksperimentalnih skupin s končnim korpusom kontrolnih skupin in obratno je pokazala, da je tipičen za končni korpus eksperimentalnih skupin, za korpus kontrolnih skupin pa netipičen modalni

glagola *should* (npr. *We should listen. Why should we do it? Maybe we should arrange*), kar kaže na bolj primerno in vljudno izražanje v končnih eksperimentalnih skupinah kot v kontrolnih.

Tipično značilni, za končni korpus kontrolnih skupin pa neznačilni, so npr. osebni zaimdek *them* (npr. *Can we take them as read. Help them*), kazalni zaimdek *these* (npr. *these reports, these expenses*) ter glagoli *believe, help, create, feel, deal in recommend*, ki kažejo na večjo sodelovalnost končnih eksperimentalnih skupin kot kontrolnih. Med pozitivnimi ključnimi besedami tu, a med negativnimi v končnem korpusu kontrolnih skupin so tudi *aaa*, ki lahko kaže na vlaganje truda v iskanje primernega izraza ali na zadrego, ter *please in rather* (npr. *We would rather see that you pay us*).

Značilni za eksperimentalne, neznačilni pa za kontrolne končne korpuse, so tudi *opinion* (npr. *in my opinion*), ki se uporablja namesto *I think*, in pojavnici *offering in proposal*, ki pričata o pozitivni naravnosti udeležencev sestanka. Med pozitivnimi ključnimi besedami končnega korpusa eksperimentalnih skupin v primerjavi s končnim korpusom kontrolnih skupin in negativnimi ključnimi besedami končnega korpusa kontrolnih skupin v primerjavi s končnim korpusom eksperimentalnih skupin so tudi *colleagues, sides, words, hostile, profit, aware, pleased, convinced, deal, proposal, recommend in each*, ki kažejo na sodelovalnost.

Za eksperimentalne skupine tipične, za kontrolne pa netipične, so napake (\*) v izgovarjavi *cooperate* in poudarjanju<sup>84</sup>.

#### **6.1.2.2.2 Pozitivne ključne besede v končnem korpusu kontrolnih skupin**

Pozitivne ključne besede končnega korpusa kontrolnih skupin v primerjavi s končnim korpusom eksperimentalnih skupin so hkrati tudi negativne ključne

---

<sup>84</sup> \*Za analizo napak glej tudi poglavje 6.1.1.

besede končnega korpusa eksperimentalnih skupin v primerjavi s končnim korpusom kontrolnih skupin. Zaradi razlik v velikosti korpusov so sicer razlike v pogostnosti pojavnice, vrednosti za ključnost pa so enake (gl. preglednico 10).

**Preglednica 10: Pozitivne ključne besede končnega korpusa BU s končnim ZU**

št.	pog.	ključ.	pojavnica	št.	pog.	ključ.	pojavnica
1	30	38,323	*WCONT	26	6	7,665	percent
2	30	30,989	*WPRdel	27	6	7,665	perhaps
3	18	22,994	write	28	6	7,665	wants
4	17	21,716	project	29	6	7,665	*WPRthis
5	215	19,428	it	30	55	7,623	*WPRON
6	57	17,177	*WREGyes	31	15	7,445	doing
7	112	16,263	your	32	110	6,741	like
8	184	12,907	think	33	9	6,497	past
9	49	12,811	need	34	16	6,428	talk
10	9	11,497	he	35	5	6,387	administration
11	13	10,903	*WPHRdel	36	5	6,387	employ
12	27	10,426	important	37	5	6,387	happens
13	74	10,242	yeah	38	5	6,387	inform
14	12	9,780	*WMODcould	39	5	6,387	ruined
15	35	9,325	*WVOCdel	40	5	6,387	topic
16	7	8,942	weeks	41	5	6,387	twice
17	7	8,942	*WPHR	42	5	6,387	*WVOCluxury
18	27	8,874	report	43	124	6,049	not
19	14	8,830	best	44	11	5,892	*WGRAMdepend
20	11	8,669	world	45	28	5,883	*WARTa
21	16	8,369	*WPREPat	46	21	5,845	when
22	18	8,137	laughs	47	8	5,442	cannot
23	13	7,829	pause	48	8	5,442	didn
24	6	7,665	boost	49	8	5,442	seriously
25	6	7,665	nobody	50	8	5,442	top

Primerjava končnega korpusa kontrolnih skupin s končnim korpusom eksperimentalnih skupin in obratno je pokazala, da so za končni korpus kontrolnih skupin bolj tipični, za končni korpus eksperimentalnih skupin pa bolj netipični npr. *he*, *nobody*, *perhaps* in *wants* (npr. *everybody wants*, *nobody wants*, *Who wants to say something?*), kar kaže na nevljudnost, neposrednost in nesodelovalnost.

Med zanimivejšimi značilnimi ključnimi besedami za končni korpus kontrolnih skupin, a neznačilnimi za končni korpus eksperimentalnih, sta zaimka *it* (npr. *make it better*, *maybe it will*, *it is hard*) in *your* (npr. *help your company*, *your duty*, *on your own*), kjer je luščenje po konkordančnih nizih v eksperimentalnih

skupinah pokazalo netipično oz. v kontrolnih skupinah tipično rabo v zaostrovanju konflikta oz. ločevanju na *naše* in *vaše* interese.

Za končni korpus kontrolnih skupin značilna, a neznačilna za končni korpus eksperimentalnih skupin, sta tudi modalna glagola *need* in *can* v nikalni obliki *cannot* (*we cannot*), ki kaže na poudarjanje tistega, kar ni možno, in ne obratno. Značilni za kontrolne, a neznačilni za eksperimentalne skupine so tudi glagoli *think*, *talk* in *didn't*. Med tipičnimi ključnimi besedami za kontrolne, a netipičnimi za eksperimentalne skupine sta tudi *not* in neformalni *yeah*, kar kaže na neformalni register. Tipičen za kontrolne, a netipičen za eksperimentalne, je tudi smeh med simulacijami, o čemer priča pojavnica *laughs*. To kaže na več smeha v kontrolnih skupinah kot v eksperimentalnih. Tudi premori so tipični za kontrolne, a netipični za eksperimentalne, o čemer priča pojavnica *pause*.

Tipične za kontrolne skupine, a netipične za eksperimentalne skupine so napake (\*) v odvečnem zaimku, registru, besedni zvezi, modalnem glagolu *could*, besedišču, predlogu *at*, izgovarjavi, odvisnem stavku, nedoločnem členu, odvečnem predlogu, odvečnem členu in osebni zaimku *it*.

### **6.1.2.3 Ključne besede v končnem korpusu eksperimentalnih skupin v primerjavi z začetnim**

Primerjava končnega in začetnega korpusa eksperimentalnih skupin (ZU) je pokazala, kateri so tisti izrazi, ki so v primerjavi z referenčnim začetnim korpusom z učiteljem v končnem korpusu z učiteljem tako tipično značilne in neznačilne, da je razlika med njima statistično pomembna in je ne moremo pripisati naključju. Cilj je bil ugotoviti, katere besede so tipično značilne oz. tipično neznačilne za končni korpus eksperimentalnih skupin v primerjavi z začetnim.

### 6.1.2.3.1 Pozitivne ključne besede v končnem korpusu eksperimentalnih skupin

Primerjava končnega korpusa eksperimentalnih skupin v primerjavi z začetnim korpusom eksperimentalnih skupin (gl. preglednico 11) kot ključno tipične za končni korpus pokaže osebni zaimsek *me*. Luščenje po konkordančnih nizih v končnem korpusu zanimivo ne kaže na poudarjanje osebnega interesa temveč na uporabo osebnega zaimka *me* v diskurznihi označevalcih in žanrsko ustreznih besednih zvezah (npr. *excuse me, let me tell you, it seems to me, correct me if I am wrong*).

**Preglednica 11: Pozitivne ključne besede v končnem korpusu eksperimentalnih skupin (ZU)**

št.	pog.	ključnost	beseda	št.	pog.	ključnost	beseda
1	157	27,927	english	26	21	5,335	suggest
2	18	14,347	these	27	14	5,115	feel
3	54	12,969	learn	28	95	4,839	will
4	11	12,537	employees	29	11	4,709	everything
5	27	11,372	me	30	99	4,639	as
6	22	9,419	two	31	4	4,559	basic
7	13	9,279	expenses	32	4	4,559	convinced
8	33	8,974	lessons	33	4	4,559	creating
9	41	8,798	speak	34	4	4,559	humiliating
10	18	8,292	communicate	35	4	4,559	lesson
11	7	7,978	won	36	4	4,559	presents
12	7	7,978	words	37	4	4,559	rather
13	213	7,935	have	38	4	4,559	six
14	31	7,686	believe	39	4	4,559	stuff
15	22	7,536	let	40	4	4,559	summarize
16	11	7,320	m	41	4	4,559	thinking
17	28	7,114	going	42	4	4,559	translate
18	6	6,838	till	43	4	4,559	*WSTRESS
19	5	5,698	free	44	8	4,506	high
20	5	5,698	successful	45	8	4,506	sports
21	5	5,698	*WMODdel	46	31	4,424	each
22	5	5,698	year	47	45	4,397	one
23	19	5,429	slovenians	48	13	4,376	already
24	9	5,423	pay	49	21	4,116	an
25	9	5,423	*WMODwould	50	10	3,919	many

Luščenje po konkordančnih nizih v končnem korpusu kaže na to, da je za končne korpuske bolj ključna pojavnica *employees* s svojilnim zaimkom (npr. *our*, s čimer se deležencev npr. ne deli na *naše* in *vaše* zaposlene, temveč se poudarja pripadnost podružnici: npr. *my employees, your employees, our employees*).



Bolj kot v začetnem korpusu so ključni tudi množinski kazalni zaimki (npr. *these reports, these two types of products, these things*). Bolj ključni kot pri začetnem korpusu so glagoli za izražanje sporazumevanja in sodelovanja (npr. *learn English, learn more, learn how to speak English, learn the basics; communicate better, with each other, in Italian, have to communicate, easily communicate, enough to communicate, our aim is to communicate; believe*).

Tudi glagol *have* je bolj ključen kot v začetnem korpusu, v končnem korpusu je opaziti žanrsko ustreznost z uporabo diskurzivnih označevalcev (npr. *Have you all got the minutes of the previous meeting; \*to have any other business; we have to, we don't have to, \*have a word, have a problem, have a proposal, have a meeting, have a lot of things to discuss, have a friendly relationship, have a point there, have a barbeque, have a family, have activities, have a nice trip back, have any objections, have any suggestions, have fun, have on your mind, \*have on your own, have no time, have the situation under control, have to take care; Do you have anything to add? Do you have any comments?*).

Glagol *present* je ključen za specifično rabo namesto splošnega glagola *biti* (npr. *presents a barrier, presents a huge problem*). Luščenje po konkordančnih nizih v končnem korpusu kaže na to, da je glagol *let* bolj ključen v končnem korpusu kot v začetnem. Vodja, pa tudi udeleženci, ga uporabljajo za usmerjanje sestanka, torej žanrsko za izražanje predlogov (npr. *let's start, let me interrupt, let's say, let's move to the third item, let's end this meeting, let's say, let's keep in mind, let's have a drink, let's start with introducing, let me tell you, let's summarize*).

V končnem korpusu simulacij je bolj ključen kot v začetnem tudi glagol *suggest* (npr. *if I may suggest, I suggest, I would also suggest, suggest another, I really suggest, do you suggest, what do you suggest*), kar posledično vpliva na pragmatično ustreznost, kjer v končnih simulacijah udeleženci namesto izražanja predlogov tipično ne izražajo samo stališč kot v začetnih simulacijah, temveč znajo izraziti predlog, zahtevo, željo, pri čemer uporabijo glagol *suggest*, kar je velik napredek.

Tudi uporaba glagola *feel* je povezana s pragmatično ustreznostjo, ker ga udeleženci, in ne samo vodja, uporabljajo v funkciji povpraševanja po stališčih (npr. *How do you feel about it? Why do you feel that you...?*) in v funkciji izražanja stališč. Luščenje po konkordančnih nizih pokaže, da *feel* nadomešča glagol *think* (npr. *I feel that, we feel responsible for, would feel more like a part of a company*).

V končnem korpusu je bolj kot v začetnem korpusu ključen glagol *summarize*, ki se pojavlja v funkciji opredeljenih pragmatičnih funkcij povzemanja ugotovitev in sklepov sestanka (npr. *to summarize, if I can summarize*), kar kaže na večjo strukturiranost končnih simulacij v primerjavi z začetnimi.

Med najbolj ključnimi besedami je *will*. Luščenje po konkordančnih nizih pokaže, da se v končnem korpusu uporablja za usmerjanje k skupnemu cilju (npr. *will provide, will prevail, will fall apart, will become, will produce, will aim for*). Podobno se uporablja tudi nikalna oblika *won't*, le da je pri nikalni obliki čutiti višjo stopnjo poudarjanja, in sicer v pogojnih stavkih ali kot izražanje posledice (npr. *then you won't feel, won't know, won't have too many costs, won't pay, \*if it won't*).

Zanimiva je ključnost nedovršne oblike *thinking* v končnem korpusu v primerjavi s *think* v začetnem korpusu, kar po luščenju konkordančnih nizov kaže na drugačno razumevanje procesa (npr. *we were thinking, we have been thinking*).

Modalni glagoli so v končnem korpusu bolj ključni od začetnega, kar je povezano tudi z napakami (npr. *\*this is might the biggest problem, \*we must to give you, \*must have attend, would rather*). Luščenje konkordančnih nizov je pokazalo, da gre večinoma za napake v pogojnkih, kjer bi bilo potrebno namesto *would* uporabiti glagol v pretekliku ali namesto *will* glagol v sedanjiku. Primerjava končnega korpusu eksperimentalnih skupin z začetnim korpusom eksperimentalnih skupin kot bolj ključne za končni korpus kot za začetnega poleg

napak (\*) v modalnem glagolu *would* pokaže tudi napake v poudarjanju (npr. *effort*)<sup>85</sup>.

Med pridevniki je med ključnimi besedami *successful*, za katero je luščenje konkordančnih nizov pokazalo, da se tipično uporablja v pogojnih stavkih, kjer se tipično nanaša na celotno skupino Marbi (npr. *the group would be more successful, we would be more successful*).

Ključnost nekaterih pojavnic je poleg navezovalne funkcije povezana tudi z diskurzivnimi označevalci, in sicer *as* (npr. *Shall we take them as read? As I said, as I see, as well, as we all know, as you know there is a problem, as well as we do, as a whole, as a group, as an alternative*) in *everything* (npr. *that just about covers everything, our fault and everything, discuss everything, reports on everything*).

*Rather* se uporablja primerjalno za vljudno izražanje predlogov, česar v začetnih simulacijah ni opaziti (npr. *should/would rather see/eat/pay*). V začetnih simulacijah so imeli udeleženci največ težav prav z izražanjem predlogov. Kadar so želeli izraziti predlog, so izrazili svoje mnenje (*I think this is good, Our brand is better, we can start communicating better, we will meet more often*).

Luščenje konkordančnih nizov pokaže, da je *each* ključen v smislu povezovanja (npr. *getting to know each other, meet each other*) pa tudi poudarjanja (npr. *each other/item/country*).

Tudi *already* je v končnem korpusu v primerjavi z začetnim bolj ključna beseda, predvsem v smislu strukturiranja sestanka in navezovanja na že povedano (npr. *already mentioned/made/know/independent/dealt*).

---

<sup>85</sup> \*Za analizo napak glej tudi poglavje 6.1.1.

### 6.1.2.3.2 Negativne ključne besede v končnem korpusu eksperimentalnih skupin

Seznam negativnih ključnih besed vsebuje tiste izraze, ki se v primerjavi z referenčnim začetnim korpusom eksperimentalnih skupin (ZU) v končnem korpusu eksperimentalnih skupin (ZU) pojavljajo izredno redko. Negativne ključne besede so tiste, ki so statistično izredno netipične za končne korpus z učiteljem glede na njihovo pojavnost v začetnem korpusu z učiteljem.

Primerjava končnega korpusa eksperimentalnih skupin v primerjavi z začetnim korpusom eksperimentalnih skupin (gl. preglednico 12) kot ključno netipične za končni korpus pokaže napake (\*) v izgovarjavi, napake v slovničnem številu za primer *the Italians*, napake v registru, vljudnosti in slovnicu (v odvisniku). Netipična za končni korpus eksperimentalnih skupin sta v primerjavi z začetnim tudi preklap v materni jezik in čezmerna uporaba zaimkov.

**Preglednica 12: Negativne ključne besede v končnem korpusu eksperimentalnih skupin (ZU)**

št.	pogostnost	ključnost	pojavnica	št.	pogostnost	ključnost	pojavnica
1	1	11,114	else	20	2	5,612	classes
2	52	10,673	your	21	2	5,612	used
3	26	9,918	*WPRON	22	11	5,565	together
4	8	8,967	report	23	4	5,505	elite
5	107	8,921	think	24	7	5,471	important
6	3	8,419	team	25	56	5,148	about
7	1	8,202	*WNUMitalians	26	5	5,113	own
8	4	7,688	*WREG	27	64	4,945	what
9	91	6,884	*WPOL	28	3	4,932	fact
10	2	6,857	aaaa	29	6	4,819	trying
11	2	6,857	had	30	25	4,779	first
12	2	6,857	higher	31	2	4,418	best
13	2	6,857	pause	32	10	4,153	every
14	2	6,857	rate	33	1	4,071	*WLANG
15	2	6,857	*WGRAMdepend	34	1	4,071	*WPRdel
16	4	6,576	issue	35	80	4,002	they
17	11	6,374	way	36	6	3,935	hostile
18	235	6,301	is	37	6	3,935	over <sup>86</sup>
19	3	6,050	attend				

<sup>86</sup> Preostalih ključnih besed ne navajam zaradi prenizkih vrednosti za ključnost.

Na seznamu negativnih ključnih besed, kjer so besede, ki so tipično neznačilne za končni korpus eksperimentalnih skupin, je zaimsek *your* (npr. *participation, feeling, duty, choice, mind, methods, local, figures, own, collaboration, productivity*), morda ravno zaradi manjše stopnje konfrontacije v smislu ločevanja na *naše* in *vaše* v končnih simulacijah eksperimentalnih skupin.

Glagol *think* je v končnem korpusu eksperimentalnih skupin ključna negativna beseda, nadomeščajo pa ga ključne pozitivne besede (npr. *believe, feel*). Luščenje konkordančnih nizov je pokazalo, da so primerjave sedanosti s preteklostjo, kjer udeleženci z *used to* opisujejo, kako lepo je bilo nekoč, ključno netipične (npr. *used to be served*), prav tako pa tudi poudarjanje lastnega z *own* (npr. *your own, our own pocket, our own marketing strategy*) in poudarjanje pomembnosti enega stališča v primerjavi z drugim z *important* (npr. *very important, the most important*).

Tipično neznačilno za končne simulacije je poudarjanje lastnega napora v primerjavi z naporom drugih, kjer se primerja, koliko truda je potrebno za doseganje cilja na vsaki strani v primerjavi z drugo stranjo (npr. *we were trying to suggest, you aren't trying enough, they are just trying to*) in koliko je ena stran boljša od druge (npr. *our elite, my first rate*).

Med negativnimi ključnimi pojavnicami sta besedi *fact* in *issue* sestanka (npr. *to be aware of the fact, to put more stress on the fact; another issue*). Luščenje konkordančnih nizov je pokazalo, da v ospredju v končnem korpusu niso več dejstva in zadeve. Ko udeleženci želijo kaj predlagati, namesto dejstev in stališč izražajo predloge. Na seznamu negativnih ključnih besed v končnem korpusu v primerjavi z začetnim so tudi besede, ki bi zaradi svoje negativne sporočilne vrednosti oz. negativne konotacije utegnile ogroziti uspeh sestanka (npr. *hostile*), in besede za dokončna stanja (npr. *first, every, best*), ki se jim udeleženci raje izognejo.

Skupaj z napako (\*) sociolingvistične zmožnosti oz. napake v vljudnosti (WPOL), je v primerjavi z začetnim korpusom za končni sestanek tipično neznačilen zaimek *they in the Italians* za udeležence, ki so prisotni na sestanku (npr. *How can the Italians do that?*). Napake v registru (WREG) so netipične, kar pomeni, da se udeleženci na končnem sestanku sporazumevajo bolj primerno za formalni sestanek kot na začetnem. Ključno netipične so napake v izgovarjavi (npr. *suggestions, cooperation, read, unreasonable, although, their, alliance, marketing, elite, canopies, increasing, deteriorating, unreasonable, enumerated, since, comment, madame, climate, sale, dealt, basis*), napake v registru in vljudnosti, napake besednega reda v odvisnih stavkih (npr. *\*we can discuss how would weekly reports look like*), preklon v materni jezik (npr. *Kako se že reče?*), ko gre za iskanje prave besede, in napake odvečnih zaimkov (npr. *\*another issue that I see it*<sup>87</sup>).

#### **6.1.2.4 Ključne besede v končnem korpusu kontrolnih skupin v primerjavi z začetnim**

Primerjava končnega in začetnega korpusa kontrolnih skupin (BU) je pokazala, kateri so tisti izrazi, ki so v primerjavi z referenčnim začetnim korpusom kontrolnih skupin v končnem korpusu kontrolnih skupin tako tipično značilne (pozitivne ključne besede) in neznačilne (negativne ključne besede), da je razlika med njima statistično pomembna in je ne moremo pripisati naključju. Cilj je bil ugotoviti, katere besede so tipično značilne oz. tipično neznačilne za končni korpus kontrolnih skupin v primerjavi z začetnim.

##### **6.1.2.4.1 Pozitivne ključne besede v končnem korpusu kontrolnih skupin**

Seznam pozitivnih ključnih besed vsebuje tiste izraze, ki se v primerjavi z referenčnim začetnim korpusom kontrolnih skupin (BU) v končnem korpusu kontrolnih skupin (BU) pojavljajo nesorazmerno pogosto (gl. preglednico 13).

---

<sup>87</sup> Za analizo napak glej tudi poglavje 6.1.1.

**Preglednica 13: Pozitivne ključne besede v končnem korpusu kontrolnih skupin (BU)**

št.	pogostnost	ključnost	pojavnica	št.	pogostnost	ključnost	pojavnica
1	49	16,817	need	26	6	6,500	reason
2	209	16,237	for	27	6	6,500	wants
3	13	14,083	already	28	239	6,041	a
4	62	13,241	reports	29	10	5,874	monthly
5	17	12,435	project	30	10	5,874	resource
6	68	9,899	as	31	18	5,611	every
7	14	9,561	who	32	18	5,611	up
8	17	9,116	hard	33	5	5,416	basically
9	17	9,116	learning	34	5	5,416	employ
10	17	9,116	market	35	5	5,416	implement
11	8	8,666	aren	36	5	5,416	inform
12	8	8,666	cannot	37	5	5,416	information
13	8	8,666	seriously	38	5	5,416	markets
14	8	8,666	sort	39	5	5,416	outdoor
15	7	7,583	management	40	5	5,416	ruined
16	7	7,583	*WARTan	41	5	5,416	sport
17	36	7,030	*WPREPdel	42	5	5,416	topic
18	6	6,500	able	43	5	5,416	twice
19	6	6,500	boost	44	12	5,003	most
20	6	6,500	culture	45	12	5,003	necessary
21	6	6,500	customers	46	9	4,991	few
22	6	6,500	five	47	9	4,991	past
23	6	6,500	minutes	48	9	4,991	year
24	6	6,500	percent	49	17	4,940	employees
25	6	6,500	perhaps	50	65	4,810	learn

Primerjava končnega korpusa simulacij kontrolnih skupin z začetnim korpusom kontrolnih skupin zanimivo pokaže, da je za udeležence na ravni jezikovne zmožnosti modalni glagol *need* bolj ključen v končnem kot v začetnem korpusu. Luščenje po konkordančnih nizih v končnem korpusu zanimivo ne kaže na poudarjanje skupnega interesa, temveč osebnega, kjer gre za rabo modalnega glagola *need to* skupaj z osebnim zaimkom *you* (npr. *you need to improve, you need to understand, you need to respect*).

Luščenje po konkordančnih nizih v končnem korpusu kaže na to, da je za končni korpus bolj ključen predlog *for* (npr. *for you to learn, for you Italians, for your cooperation, for me, for us*), kjer se udeleženci delijo na *nas/naše in vas/vaše* zaposlene.

Bolj kot za začetni korpus je ključen tudi prislov *already*, ki je v rabi za navezovanje na že povedano in za poudarjanje osebne vloge pri tem (npr. *I already said, I already told you, already discussed, it has already been decided*).

Bolj ključni kot pri začetnem korpusu so glagoli in samostalniki za poudarjanje poslovnega interesa, kjer se poudarjajo razlike med obema podružnicama (npr. *your reports, their reports, too many reports, interested in report; this project, not only for this project; elite market, up-market, lower market, middle market, global market; boost our sales; high end customers, their/your customers, lose our customers; corporate culture, your culture, the culture we had before; the company/everthing was ruined, we ruined*).

Tipično se poudarjajo slabosti, in sicer s pridevnikom *hard*, ki je bolj ključen za končne kot za začetne simulacije (npr. *hard for them/us/you, hard to build our reputation, hard for the workers, hard to do*), in prislovom *seriously* (npr. *not taken/taking us seriously, seriously jeopardizing*).

V končnem korpusu se izrečene slabosti in prednosti bolj značilno od začetnega korpusa omili z diskurznim označevalcem *sort of* (npr. *a sort of testing period, a sort of difficulties/solutions/activities/agreement*). Bolj ključen kot v začetnem korpusu je zanikani glagol *aren't*, kjer z luščenjem po konkordančnih nizih v končnem korpusu lahko ugotovimo, da se uporablja za izražanje dejstev in kritike ter poudarjanje razlik med obema podružnicama (npr. *things aren't done, you aren't taking us seriously, we aren't performing as a group*).

Tudi zanikani modalni glagol *cannot* je bolj ključen kot v začetnem korpusu in se v končnem korpusu uporablja za poudarjanje razlik med obema podružnicama (npr. *I/you/we cannot promise/expect/be, you cannot take all from us; we cannot understand*), podobno vlogo ima tudi *able* (npr. *as far as I am able to judge; not able to communicate/bond/have*).



Primerjava končnega korpusa kontrolnih skupin z začetnim korpusom kontrolnih skupin kot bolj ključne za končni korpus pokaže napake (\*) v nedoločnem členu *an* in napake odvečnega predloga. Napake (\*) manjkajočega nedoločnega člena *an* in odvečnega predloga (npr. *\*discuss about*, *\*with trying*, *\*all of reports*, *\*outside of border*, *\*use it in all over the world*, *\*on another time*, *\*one for a month*, *\*join in our meeting*, *\*solutions about concerning*, *\*one in a year*) so bolj ključne v končnem kot v začetnem korpusu. Bolj ključna je tudi pojavnica *reason*, ki se uporablja za pojasnjevanje in navajanje vzroka (*I don't see any reason to communicate, the reason was/is*)<sup>88</sup>.

Luščenje po konkordančnih nizih v končnem korpusu kontrolnih skupin le redko kaže na žanrsko ustreznost (npr. *minutes* se samo enkrat pojavi v pomenu zapisnik: *Have you all got the minutes of the previous meeting*, v preostalih primerih pa v pomenu *five minutes, twenty minutes; up* se v pomenu *agree up to a point* pojavi samo enkrat, v preostalih primerih pa v pomenu *set up, to sum up, up-market tents*).

#### **6.1.2.4.2 Negativne ključne besede v končnem korpusu kontrolnih skupin**

Na seznamu negativnih ključnih besed (gl. preglednico 14), kjer so besede, ki so tipično neznailne za končni korpus simulacij kontrolnih skupin (BU), je pojavnica *together*, kar namesto na poudarjanja skupnega interesa kaže na odsotnost skupnega interesa (npr. *all together, socialize together, have lunch together, cooperate together*). Podobno je opaziti na seznamu tudi druge netipične pojavnice, ki kažejo na prisotnost poudarjanja posameznika in odsotnost poudarjanja sodelovanja, npr. *ok, some* (npr. *some cheap tents, we need some time, some ideas*) in *suggestions* (npr. *Any suggestions?*).

---

<sup>88</sup> \*Za analizo napak glej tudi poglavje 6.1.1.

**Preglednica 14: Negativne ključne besede v končnem korpusu kontrolnih skupin (BU)**

št.	pogostnost	ključnost	pojavnica	št.	pogostnost	ključnost	pojavnica
1	53	24,965	what	22	18	5,297	quality
2	7	20,085	together	23	4	5,017	suggestions
3	3	14,573	sell	24	69	4,879	wartthe
4	7	13,887	money	25	2	4,837	saying
5	6	12,073	than	26	59	4,761	good
6	184	9,983	think	27	129	4,693	because
7	31	9,277	could	28	14	4,670	main
8	17	9,210	lessons	29	16	4,632	costs
9	59	9,138	problem	30	20	4,632	thank
10	1	8,753	*WPREPby	31	1	4,394	afraid
11	10	8,462	cooperate	32	1	4,394	cafeteria
12	10	7,513	give	33	1	4,394	free
13	10	7,513	mean	34	1	4,394	higher
14	2	7,428	attend	35	1	4,394	relationship
15	67	7,417	some	36	1	4,394	she
16	1	7,260	activities	37	7	4,351	both
17	1	7,260	knowledge	38	22	4,059	make
18	24	6,608	food	39	12	4,003	service
19	95	5,889	do	40	4	3,977	opinion
20	1	5,803	aha	41	4	3,977	phone
21	1	5,803	*WVOCdo	42	50	3,872	better <sup>89</sup>

Tudi glagol *think* je v končnem korpusu kontrolnih skupin ključna negativna beseda, ki jo v končnem korpusu bolj tipično zamenjujejo drugi glagoli kot v začetnem korpusu. Tudi *opinion* in *I mean* podobno kažeta na to, da so diskurzni označevalci *in my opinion* in *I mean* v končnem korpusu neznačilni. Neznačilno je tudi povpraševanje po mnenju (npr. *What's your opinion?*).

Tipično neznačilni so tudi samostalniki *sell*, *money*, *cost* in *quality*. Besedne zveze *z make* (npr. *make some effort*, *life easier*, *an action plan*, *a strategy*, *a reservation*) so bolj netipične za končne kot za začetne simulacije.

Pri pojavnici *saying* je luščenje konkordančnih nizov pokazalo, da je v končnem korpusu kontrolnih skupin neznačilno preverjanje razumevanja (npr. *Are you saying...?*). Neznačilni so tudi samostalniki za izraze za sodelovanje, npr. *relationship*, kar kaže na tekmovalno vzdušje v končnih simulacijah.

<sup>89</sup> Preostalih ključnih besed ne navajam zaradi prenizkih vrednosti za ključnost.

Na seznamu negativnih ključnih besed v končnem korpusu v primerjavi z začetnim so tudi diskurzni označevalci za izražanje sporočil z negativno vsebino (npr. *afraid*). Tudi pojasnjevanje vzročnih in posledičnih povezav z veznikom *because* je v primerjavi z začetnimi korpusi kontrolnih skupin neznačilno za končne korpuse.

Primerjava končnega korpusa kontrolnih skupin z začetnim korpusom kontrolnih skupin kot netipične za končni korpus v primerjavi z začetnim pokaže napake (\*) v predlogu *by*, glagolu *do* in določnem členu.

### **6.1.3 Različnice in pojavnice v začetnem in končnem korpusu SAPS**

Pri frekvenčnih seznamih besed sem ugotavljala razmerje med številom različnic (angl. *types*) in številom pojavníc (angl. *tokens*), ki so informacija o tem, kako bogato je besedišče. Za analizo različnic in pojavníc sem v korpusu SAPS odstranila oznake za napake.

Primerjava med začetnim (gl. sliko 26) in končnim korpusom SAPS eksperimentalnih skupin (gl. sliko 27) je pokazala, da je v končnem korpusu eksperimentalnih skupin 3882 več pojavníc kot v začetnem korpusu eksperimentalnih skupin in 140 več različnic.

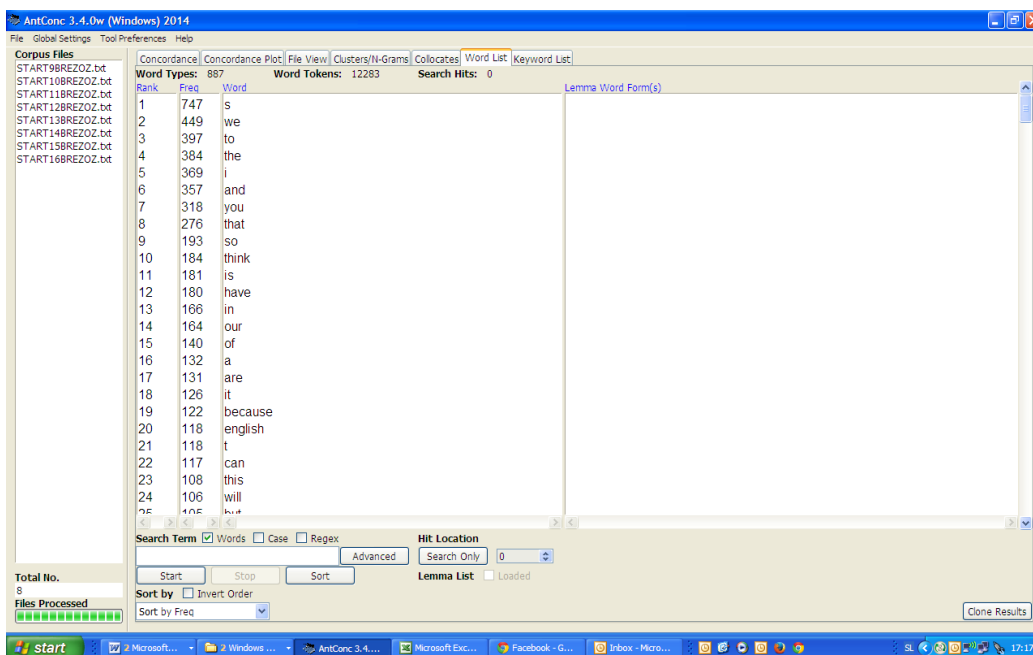
Rank	Freq	Word
1	616	s
2	448	the
3	383	we
4	350	to
5	333	i
6	314	and
7	295	that
8	268	you
9	228	is
10	177	so
11	157	a
12	155	are
13	149	of
14	139	our
15	130	in
16	124	t
17	122	think
18	119	have
19	117	for
20	114	be
21	112	this
22	110	with
23	107	maybe
24	97	it
25	94	but

Slika 26: Različnice in pojavnice v začetnem korpusu eksperimentalnih skupin (1066/11800)

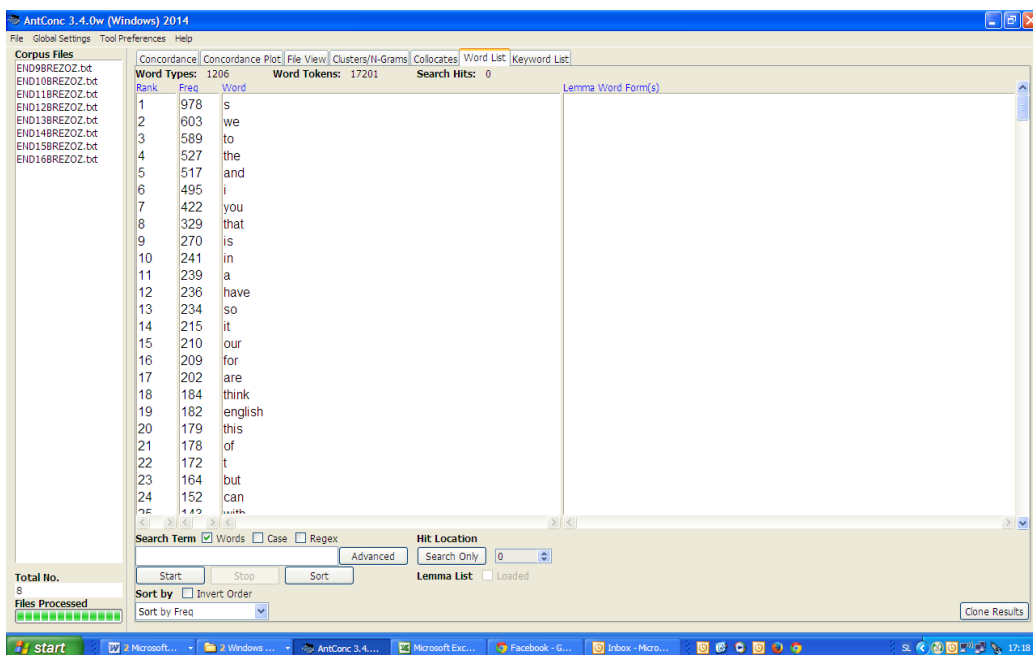
Rank	Freq	Word
1	820	s
2	559	we
3	535	the
4	470	to
5	448	i
6	421	and
7	354	that
8	344	you
9	250	so
10	235	is
11	213	have
12	204	of
13	203	a
14	194	are
15	194	in
16	175	our
17	169	for
18	166	with
19	157	english
20	154	this
21	130	t
22	120	be
23	120	can
24	119	because
25	110	but

Slika 27: Različnice in pojavnice v končnem korpusu eksperimentalnih skupin (1206/15682)

Primerjava med začetnim (gl. sliko 28) in končnim korpusom kontrolnih skupin (gl. sliko 29) je pokazala, da je v končnem korpusu vseh kontrolnih skupin 4918 več pojavnice kot v začetnem korpusu kontrolnih skupin in 319 več različnic.

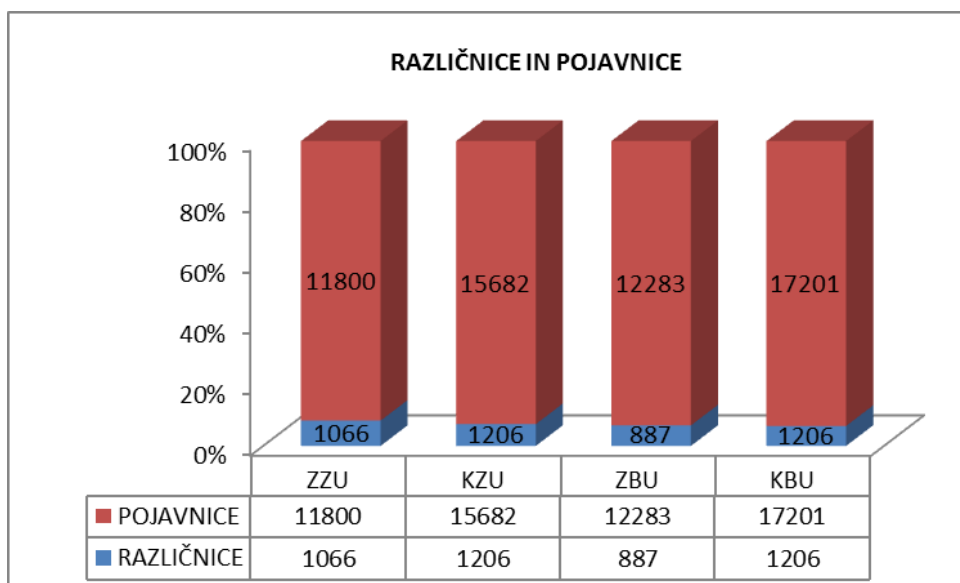


Slika 28: Različnice in pojavnice v začetnem korpusu kontrolnih skupin  
(887/12283)



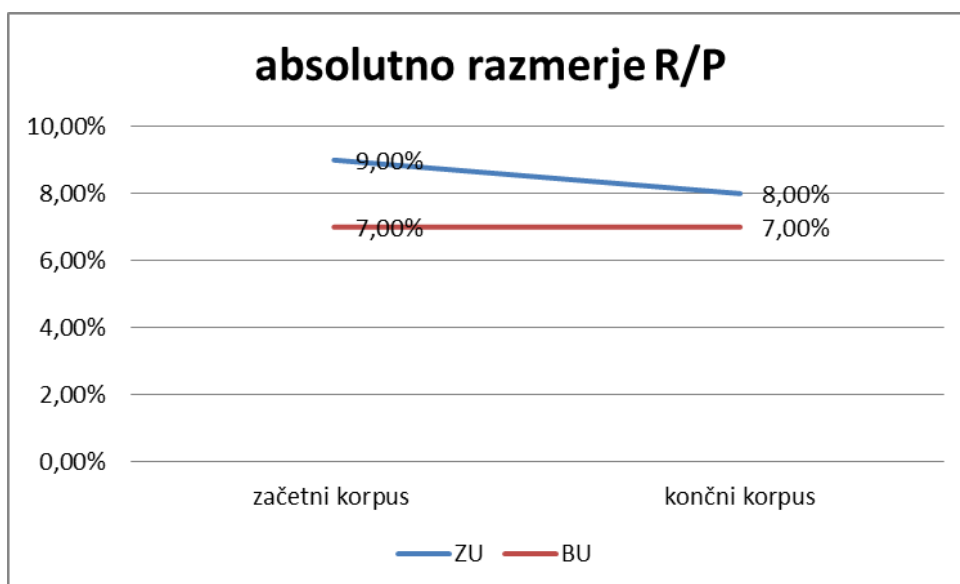
Slika 29: Različnice in pojavnice v končnem korpusu kontrolnih skupin  
(1206/17201)

Zanimivo je, da je v končnem korpusu kontrolnih skupin 1519 več pojavnice kot v končnem korpusu eksperimentalnih skupin, različnic pa je v obeh končnih korpusih enako (gl. sliko 30).



Slika 30: Različnice in pojavnice v začetnem in končnem korpusu ZU in BU

Absolutno razmerje med različnicami in pojavnici v korpusu eksperimentalnih skupin je v začetnem korpusu SAPS 1066/11800 oz. 9 % različnic, v končnem korpusu pa 1206/15682 oz. 8 % vseh različnih besed, razlika med začetkom in koncem je torej – 1 % (gl. sliko 31).



Slika 31: Absolutno razmerje med različnicami in pojavnici ZU in BU

Absolutno razmerje med različnicami in pojavnici v korpusu kontrolnih skupin je v začetnem korpusu SAPS 887/12283 oz. 7 %, v končnem korpusu pa 1206/17201 oz. prav tako 7 %, kjer ni razlike med začetnim in končnim

korpusom. Če primerjamo absolutno razmerje med različnicami in pojavnicami v korpusu eksperimentalnih in kontrolnih skupin, lahko ugotovimo, da je v korpusu eksperimentalnih skupin vseh različnih enopojavnic za 1 % več (gl. sliko 31).

#### **6.1.4 Analiza simulacij**

Simulacije eksperimentalnih in kontrolnih skupin sem podrobno analizirala in proučila, kako se tujejezikovna sporazumevalna zmožnost v začetnih simulacijah eksperimentalnih skupin in kontrolnih skupin razlikuje od sporazumevalne zmožnosti v končnih simulacijah obeh skupin. Analiza začetnih simulacij (START) in končnih simulacij (END) eksperimentalnih in kontrolnih skupin vsebuje celotno korpusno analizo posameznih simulacij v korpusu SAPS (gl. prilogo N), analizo opredeljenih jezikovnih funkcij poslovnega sestanka v eksperimentalnih (gl. prilogo I) in kontrolnih skupinah (gl. prilogo J) ter celotno kvalitativno analizo posamezne simulacije eksperimentalnih (gl. prilogo O) in kontrolnih skupin (gl. prilogo P).

##### **6.1.4.1 Začetne in končne simulacije eksperimentalnih skupin**

Z analizo simulacij eksperimentalnih skupin (gl. prilogo N) sem ugotovila, da začetni sestanek v povprečju traja 13 minut in 4 sekunde, končni pa 16 minut in 50 sekund. Šest udeležencev sestanka v povprečju v 59 menjavah vlog (S1 23, S2 11, S3 12, S4 8, S5 6, S6 7) v začetnih simulacijah in 80 v končnih simulacijah (S1 27, S2 17, S3 12, S4 12, S5 16, S6 10) uporabi v povprečju 1475 pojavnic na simulacijo v začetnih simulacijah in 1960 v končnih simulacijah, oziroma 344 različnic v začetnih simulacijah in 402 v končnih simulacijah. Napak je v začetnih simulacijah v povprečju 109, v končnih pa 99, kar v povprečju v začetnih simulacijah pomeni eno napako na 13,5 pojavnice, v končnih pa eno napako na 19,7 pojavnice. V začetnih simulacijah je v povprečju ena napaka na 7 sekund, v končnih pa ena napaka na 10 sekund. Povprečno je na vlogo 25 pojavnic v začetnih simulacijah in 24,6 v končnih simulacijah, v povprečju se vloge menjajo na 13,3 sekunde v začetnih in na 12,7 sekunde v končnih simulacijah. V

povprečju je hitrost interakcije v začetnih in končnih simulacijah 1,9 besede na sekundo.

V osmih skupinah je od 48 študentov oz. 15 študentov (31 %) in 33 študentk (69 %). 44 je Slovencev, 4 študentje pa niso iz Slovenije. Ena študentka je iz Argentine, trije (2 M, 1 Ž) pa iz Italije. V dveh skupinah (1. in 6.) vodja sestanka v začetni in končni simulaciji ni isti, pri preostalih šestih pa je vodja isti. V štirih primerih je obakrat ženskega spola (v 2., 3., 5. in 7. simulaciji), v dveh simulacijah pa obakrat moškega spola (v 4. in 8.). Vloga vodje sestanka in drugih udeležencev se je s povečanjem števila menjav vlog razen pri simulaciji sestanka št. 3 povečala, menjav vlog je več v končnih simulacijah kot v začetnih.

#### **6.1.4.1.1 Opredeljene jezikovne funkcije eksperimentalnih skupin**

Glede opredeljenih oz. obveznih funkcij žanra poslovnega sestanka<sup>90</sup> je v začetnih simulacijah prisotnih od najmanj 8 do največ 14 opredeljenih funkcij poslovnega sestanka od skupno 22, v končnih pa od 14 do 20 funkcij poslovnega sestanka, posamezno pa skupine v končni simulaciji napredujejo za najmanj 1 do največ 8 opredeljenih funkcij (gl. prilogo I).

V eksperimentalnih skupinah ena skupina v končnih simulacijah uporabi za 8, dve za 7, dve za 6, ena za 3 in ena za 2 opredeljeni jezikovni funkciji več kot v začetnih simulacijah, pri čemer bolj napredujejo skupine, ki so v začetnih simulacijah uporabile manj opredeljenih funkcij. Tu so manj napredovale skupine, ki so v začetnih simulacijah uporabile več opredeljenih jezikovnih funkcij (najmanj s 14 v začetni na 15 opredeljenih funkcij v končni simulaciji in največ z 8 v začetni na 16 v končni).

V začetnih simulacijah skupaj skupine 89-krat uporabijo opredeljene jezikovne funkcije, v končnih pa 129-krat. Vsaka skupina v začetnih simulacijah v povprečju uporabi 11,1 obveznih opredeljenih funkcij, v končnih pa 16,1. Vse

---

<sup>90</sup> Za klasifikacijo jezikovnih funkcij v poslovnem sestanku gl. še poglavje 4.6.2 in prilogo H.



skupine so v končnih simulacijah boljše kot v začetnih, skupaj napredujejo za 40 funkcij – vsaka od skupin v končni simulaciji uporabi v povprečju 5 jezikovnih funkcij več kot v začetni. V začetnih in končnih simulacijah skupaj vse skupine uporabijo 218 opredeljenih funkcij, v povprečju pa 13,6 opredeljenih funkcij na posamezno simulacijo.

Zanimivo je tudi, kolikokrat je opredeljena jezikovna funkcija prisotna samo v začetni simulaciji, pri končni pa ne. V vseh skupinah je to 4-krat po 1 opredeljena funkcija, 1-krat po 2 in enkrat po 3, ki jih v končni simulaciji ni bilo. Skupno je bila v začetni simulaciji 9-krat prisotna opredeljena jezikovna funkcija, ki je v končni ni bilo. V vseh skupinah pa je to enkrat po 2, 3 in 4 opredeljene jezikovne funkcije, dvakrat po 6, enkrat pa po 7, 8 in 11 opredeljenih jezikovnih funkcij. Skupno je bila v končni simulaciji pri vseh eksperimentalnih skupinah 47-krat prisotna opredeljena jezikovna funkcija, ki je v začetni ni bilo. V povprečju je to v začetnih simulacijah 1,1-krat, v končnih pa 5,8-krat.

Posamezne jezikovne funkcije so prisotne pri vseh simulacijah, in sicer ko vodja začne sestanek, ko vodja sestanka vpraša po mnenju in ko vodja sestanka vključi udeleženca. Tudi ko vodja predstavi udeležence, ko vodja predstavi prvo točko dnevnega reda in ko vodja predstavi dnevni red sestanka. Pri posameznih opredeljenih funkcijah je napredek bolj opazen, pri drugih pa manj. Največji napredek je opazen pri opredeljeni jezikovni funkciji, ko vodja sestanka udeležence obvesti o časovnih vidikih sestanka, ko vodja vpraša udeležence o zapisniku prejšnjega sestanka in ko ga potrdijo, pa tudi, ko vodja sestanka povzame sklepe sestanka in ko se zahvali za udeležbo. Malo manj je napredek viden, ko vodja sestanka vzpostavi stik, ko vodja sestanka usmerja razpravo, ko vodja sestanka uvede novo točko dnevnega reda in ko vodja sestanka zaključi sestanek.

Eksperimentalne skupine v končnih simulacijah pri šestih skupinah napredujejo pri obveščanju o časovnih vidikih sestanka, pri petih skupinah pri spraševanju udeležencev o zapisniku prejšnjega sestanka in potrjevanju zapisnika, pri štirih

skupinah pri usmerjanju razprave, povzemanju sklepov sestanka, zahvali vodje sestanka za udeležbo na sestanku, pri treh skupinah pri vzpostavljanju stika z udeleženci sestanka, povzemanju ugotovitev za posamezne točke dnevnega reda, spraševanju o točki razno, zapiranju sestanka, pri dveh skupinah pri opredeljevanju namena sestanka, predstavljanju prve točke dnevnega reda, uvajanju nove točke dnevnega reda, pri eni skupini pa pri predstavljanju udeležencev sestanka in obveščanju udeležencev o naslednjem sestanku.

#### **6.1.4.1.2 Kvalitativna analiza sporazumevalne zmožnosti**

Končne simulacije poslovnih sestankov z učiteljem so praviloma daljše od začetnih, vsebujejo manj napak in so hkrati tudi bolj vljudne (gl. prilogo O). Strukturirane so boljše od začetnih in praviloma vključujejo več funkcij, ki so v (bolj) pravilnem vrstnem redu.

Prisotnost in (bolj) pravi vrstni red mikro- in makro funkcij se v končnih simulacijah z učiteljem odraža v primernejših interakcijskih shemah, predvsem v začetni in končni fazi poslovnega sestanka. Tudi prisotnost drugih jezikovnih funkcij v osrednjem delu simulacij poslovnih sestankov je večja pri končnih simulacijah. Poleg večje prisotnosti funkcij je prisotna tudi večja raznovrstnost funkcij, kar se ob daljših vlogah udeležencev odraža v večji izbranosti izrečenega in bolj ustrezni in vljudnejši interakciji med udeleženci simulacije poslovnega sestanka. Ob manjšem številu napak sociolingvistične in pragmatične možnosti so vloge podobno dolge in se na končnih sestankih pogostnost menjav vlog ne manjša. Številu menjav vlog na časovno enoto je podobna tudi hitrost interakcije med udeleženci simulacije poslovnega sestanka. Hitro menjavanje vlog in pogosta prekrivanja v začetnih simulacijah poslovnih sestankov ogrožajo uspešnost poslovnega sestanka, ker udeležencem ne omogočajo dovolj tehtnega razmisleka o uporabi najbolj primernih jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih prvin, česar v končnih simulacijah ni zaslediti.

Med razpravo v končnih simulacijah je prisotna celotna paleta mikrofunkcij in makrofunkcij, ki so uporabljene taktno in pravilno. Izstopajo funkcije za izražanje stališč, pri čemer vodja usmerja razpravo, udeleženci in vodja pa izražajo predloge, predstavljajo zamisli, členijo sestavine teme, sledijo diskurzu, ponazarjajo, pojasnjujejo, poudarjajo, spodbujajo, prekinjajo sogovorce, preverjajo razumevanje idr.

V začetnih simulacijah nekajkrat pride do preklopa v materni jezik:

S1 **Kaj imamo že ene pozicije...? S6. Kaj imaš ti na listku?**

V začetnih simulacijah vodja napačno izraža opredeljene jezikovne funkcije:

S1 Shall we **just** start?

V končnih simulacijah pa vodja že zelo dobro vključuje udeležence v razpravo in zastavlja vprašanja, ki od sodelujočih zahtevajo, da primerjajo več možnosti:

S1 **Can you tell me how these expenses are higher in comparison** with your previous owners?

Od neopredeljenih funkcij v začetnih in v končnih simulacijah prevladuje izražanje predlogov, stališč in pojasnil. V začetnih simulacijah se predlogi izražajo kot stališča in kot bi jih prisotni že poznali, čeprav se jih omenja prvič:

S3 Of course, **this programme Group Communication, I think that is really good idea and I have also arranged for sports and social events to take place in all three locations and this should really work great on our relations.**

V začetnih simulacijah študentje stališča izražajo v obliki trditev, s katerimi v večini izražajo nezadovoljstvo in nenaklonjenost predlogom, pri čemer je interakcijsko sosledje takoj po tem prekinjeno z novim predlogom, o katerem pa se ne razpravlja. Ko vsi izrazijo svoje predloge, začnejo obravnavati novo točko dnevnega reda. Strinjajo se redko:

S3 I have an idea. Why don't we arrange sport and social events that will take

place in all three locations so we can connect better?

S2 **OK.** Where we can take this.

S1 **OK.**

V začetnih simulacijah je nestrinjanje večinoma nestrukturirano in/ali nevljudno:

S2 Sorry, **but** my other company sell incredibly well.

S5 I know that. **But** you also have to know that there are a lot of managers and we don't have enough time to report every time about I don't know what you want.

S2 **But** I have to report you every week!

S5 Yes, **but**...

Tudi v končnih simulacijah od neopredeljenih funkcij prevladujejo funkcije izražanje stališč, pri čemer pa vodja že usmerja razpravo tako, da drugi udeleženci izražajo predloge. V končnih simulacijah tudi bolj pogosto predstavljajo svoje zamisli in členijo sestavine teme:

S3 OK. Of course we have to make an action plan. **In my opinion, we should first find some good providers** of the place where **we can** have those events, because as **we all know** people don't like to feel like confident and relaxed if they are all the time at the company. We all know we have a big halls in our company **but if we** go to Kolosej or to Arena **maybe we should** have better parties there, but first both, so Croatians, Slovenians and Italians they all have to learn English **so that could communicate better**. Yes. So, we should start with finding the location and dealing with the costs of that.

V končnih simulacijah so prisotne tudi funkcije pojasnjevanja, ponazarjanja, prošnje po pojasnilu in ponovitve:

S2 **Correct me if I am wrong**, but you are trying to say that we must learn English? Our workers must learn English?

S4 **No, just** the middle staff managers have to learn English.

S2 OK. I see.

V začetnih simulacijah je konfrontacije veliko:

S1 **So, S2, I am sorry, but you are fired,**

S2 **I am cool.**

Opazne so zaostritve med udeleženci, kjer vodja udeležencev ne opozori, da so se oddaljili od teme:

S2 **But that's not true!**

S6 Is not true?

S2 No!

V končnih simulacijah pa je manj zaostritev med udeleženci in več nezaključenih misli ter napačnih začetkov, kjer udeleženci iščejo primernejše in vljudnejše izraze, ker se bolj izogibajo konfrontaciji:

S3 But frankly, you aren't paying for these expenses from your own pocket and I understand the situation from both sides. I feel that the Italians aren't cooperating enough. They aren't trying enough, but I am also convinced that also we in Maribor should try to help you to cope with this problem together. We should work as a group and try to overcome this barrier together as a group and I believe that we should work as a group and we should be held as equal in this Group. **I believe that your feeling that you are the cash cow in the Italian...group isn't quite correct and that you shouldn't have a special position...**

V končnih simulacijah je tudi več oklevanja, ki kaže na izogibanje nevljudnosti in konfrontaciji:

S2 **Aaa...**They have to take English lessons, which, in my opinion, are very time-consuming and difficult for them, even though **aaa...**other people speak Italian, we still have to communicate in English, **aaa...**and till now we have always enjoyed the climate in our factory, but now, all this, all this is changing, **aaa...**because we have to downsize. **Aaa...**workers are also complaining about the quality of food and **aaa...**other things **aaa...**[pause]

V končnih simulacijah udeleženci jasneje in pogosteje izražajo pogoj, namen in posledico, več je argumentacije kot pri začetnem poslovnem sestanku, je pa veliko pojasnjevanja, predstavljanja stališč, ponazoritev s primeri in podkrepitevami ter spraševanja po mnenju:

S1 Agree is too hard a world...word, too hard for us. We may say that we will make a proposition to our, to our top management that there has been a...maybe...we discovered a new solution, but we can't force our workers to...into learning two additional maybe three additional new languages. This is just not an option for us. Maybe we can scan our departments and maybe we'll find someone who already speaks Italian, Croatian or on your part, Slovenian, and maybe we should put them in charge of communicating with our other plants. So, this is one solution we have come up with. What about the expenses we have mentioned? **You have to be aware of the fact that the Group is covering all those expenses. The only expenses that you feel are considering the time that you spend on the phone maybe on the road, we know those aren't something to be ignored, but we feel the same as you. We also have to drive to Italy and to Croatia. We all have long phone calls discussing matters, so I don't think that should really be an issue the Italian plant is stressing on. Somebody mentioned the reduced quality of food in Italy?**

V začetnih simulacijah je veliko neposrednega nestrinjanja:

S6: **I am sorry, but I don't agree with you**, because your reports are impossible to understand at times and we have to visit your factory to check out the situation ourselves.

V končnih simulacijah je več izražanja želja, več je tudi strinjanja in delnega strinjanja:

S4 **May I interrupt? I'm afraid I don't agree with that on the whole.** I believe that English is the second language in Italy, in Slovenia, in Croatia. So, **in my opinion** there should be the ...English language...the second language in Italy, too.

S2 Sure, **I agree up to a point**, but English is so hard, and we always spoke Italian. So, there is no problem. Why would we change it now?

V začetnih simulacijah se za argumentiranje najprej uporabi trditev, potem se izrazi nujnost nečesa, v nadaljevanju pa se najprej izrazi splošno nezadovoljstvo, potem pa še osebno:

S5 As I said, **we should be given a special position. And more influence on decisions that we should be appreciated more and we should be paid for the costs that will be aaa...that will be....made by making this alliance ...**

V začetnih simulacijah vodja ne zna povprašati po mnenju in uporablja le z *What about + you* namesto *How do you feel about this?* Na predloge se odzove napačno, tj. z *OK, any other ideas, maybe*. Veliko je prekrivanja, napačnih začetkov in nedokončanih stavkov. Govor je nepovezan, vsak pove le tisto, kar je njegova naloga, in ne kaj dosti več kot to. Govor, ki se prekriva, povzroči dolge premore oz. tišino ali pa prekinitve za novo izražanje stališč.

Prekrivanja (v mastnem tisku) v začetnih simulacijah je veliko:

S2 So, I am taking my English **courses...**

S3 **Pardon?**

S2 **Sorry.**

S1 **Mmm?**

S2 **Nothing.**

V končnih simulacijah je prekrivanja manj, in še to je opazno le kot dopolnjevanje med sogovorci:

S1 Because aaa...the... the thing is that Marbi is still their **aaaa...**

S3 **Subsidiary.**

S1 Still their subsidiary since the takeover, right? So,...

V začetnih simulacijah argumentacije ni, je zgolj izražanje stališč, ki mu sledi nestrinjanje. Interakcijske sheme so preproste. Tipična argumentacija so povedi, ki niso povezane, so pa nanizane druga ob drugi, povezane pa so s *so in but*:

S5 I am sorry, **but** I don't agree with you, **because** your reports are impossible to understand at times and we have to visit your factory to check out the situation ourselves.

V končnih simulacijah pa je vzorec argumentacije daljši, saj se išče skupna izhodišča, ni poudarjanja dveh strani, pri čemer se konfrontaciji izogiba z omilitvijo (*maybe*) in modalnimi glagoli (*may, can, will*):

S1 Agree is **too** hard a world...word, **too** hard for us. We **may say** that we will make a proposition to our, to our top management that **there has been** a...**maybe...we** discovered a new solution, but **we can't** force **our** workers to...into learning two additional **maybe** three additional new languages. This is just not an option for us. **Maybe we can** scan our departments and **maybe we'll find** someone who already speaks Italian, Croatian or on your part, Slovenian, and **maybe we should** put them in charge of communicating with our other plants. So, this is one solution we have come up with.

V končnih simulacijah udeleženci predstavljajo stališče, ki ga ponazorijo s primeri, podkrepijo in na koncu vprašajo za mnenje:

S5 **Well, we believe that** this new strategic alliance is damaging our reputation and the goodwill of our company. **We believe** we aren't respected enough and we are just a cash cow company for this aaa...for this company that took over. **We feel** that they don't respect our know-how and years of experience enough and that we should be given a higher position and more responsibilities in this alliance.

Pri nestrinjanju je tokrat več razprave, v katero se vključujejo tudi drugi udeleženci:

S4 **I really can't agree with you.**



S6 **Me neither.**

S4 **If we won't** pay you your English lessons **than you won't** know English, so you couldn't cooperate with us. Then we have to fire, sorry.

V končnih simulacijah se vzorec argumentacije nadgradi v izražanje delnega strinjanja oz. nestrinjanje, predstavitev zamisli, izražanje želje ali nujnosti, sledi pa vprašanje:

S2 **It seems to me** that I can talk to our stuff and let them know about this and yes, I can discuss with them.

S1 **What would be an affection on this group? Do you think this group would bring better that we cooperate, better corporation I mean that... Do you think that our cooperation would improve?**

S3 Yes, definitely. Yes. Because people will know each other more like in private way, so that **they can** discuss even personal things and not just things that matter to the company. So, **maybe this could** be good. Maybe Italians **could** present to us their culture even more, **because as you know**. Italians usually eat like pasta and we don't. **So, maybe** this would be a good thing to discuss with them. **What do you think?**

Argumentacija je v končnih simulacijah prisotna, veliko je pojasnjevanja (npr. *because*). Nekaj je nezaključenih misli:

S5 I am **fully in favour of** S2, because in Italy the worker have a great problem with English and **we can...we can.....need** a lot of time for improve your language in English because Italian workers don't speak English. For nothing

V začetnih simulacijah interakcijska shema sestanka po eni strani kaže na hitro menjavo vlog, kjer vodja vključuje udeležence, ti pa neposredno izražajo nenaklonjenost, neugodje, nezadovoljstvo. Veliko je prekinjanja, najbrž zato, ker se bojijo, da se ne bodo mogli vključiti ali pa zato, ker samo izražajo stališča. Vodja hiti od ene točke do druge brez kakršnekoli razprave med udeleženci. Tisti,

ki se oglasijo, imajo možnost izraziti svoje mnenje, drugi ne. Udeleženci prevzemajo vlogo govorca, ne razvijajo pa teme:

S2: **May I have a word?**

V končnih simulacijah pa se udeleženci v pogovor vključujejo spontano, navezujejo, preverjajo razumevanje, pojasnjujejo in prevzemajo vlogo govorca:

S5 **And if I may interrupt, as my colleague said previously, atmosphere is not delightful, aaa...because you don't know what we have to cope with. We have to cope with ...high phone and petrol expenses and it's not easy, you know. Correct me if I am wrong, but I heard...**

V začetnih simulacijah se pri nerazumljivih delih udeleženci kar strinjajo in ne preverjajo razumevanja. Iz nerazumljivega predloga se posledično ne razvije razprava, zato predloga ne povzamejo v sklepih sestanka:

S3 Is a possible solution, so that they... we need the cooperation with Italians it is important that we maybe have to help them and in otherwise we have to listen our reason, and for example, maybe for the food, maybe they...great solution if they use their system, maybe for...could be a new solution to improve our profit.

S1 **Yes.**

V začetnih simulacijah udeleženci tudi gladko prezrejo, kadar česa ne razumejo in govorijo vsak svoje, med makrofunkcijami pa ni prave povezave, zato so interreakcijske sheme napačne:

S3 You said that brand name is the cash flow for the entire group. Well, I think it is, because I think people work together and they work very well. I think that that is better to sell products than a brand name.

S1 **Ok. But maybe we should think about that.**

Ko se v končnih simulacijah udeleženci in vodja strinjajo, drug drugemu dokončujejo stavke in delujejo kot dobro utečena ekipa:

S6 **I am not sure. Maybe we can try.**

S2 **Yes, that's what I meant. To try.**

S6 But if that does not work...

S2 **Yes, then we go back to four.**

S6 **Yeah.**

S2 **That's what I meant.**

Pojasnila je v začetnih simulacijah težko razumeti zaradi napačnih začetkov, kjer udeleženec nedokončano misel začne znova:

S3 It is not a problem, because they don't want...they didn't want to learn but because they think it is not important and so they did not wanted the courses. **Maybe we... the Italian group should be ...attend this course that we organize it.**

V končnih simulacijah udeleženci že bolj jasno izražajo stališča, (ne)naklonjenost in (ne)zadovoljstvo ipd., bolje znajo razvijati temo in tvoriti ter strukturirati besedilo:

S4 Well, we can work on the strategy with which we market our products. **As I understood, people from Italia are not pleased that we are marketing our products which are for people who do not have such a high income and their products are high market.** So, maybe we can make two different strategies with a plan how we market these two types of products.

Medtem ko je bil v začetnih simulacijah osebni zaimek *I* bolj pogost kot osebni zaimek *we*, je v končnih simulacijah zadeva obrnjena. V končnih simulacijah je bolj pogosta omilitev z *would, just, I don't know, maybe I don't know*:

S1 **We** may say that **we** will make a proposition to our, to our top management that there has been a...maybe...**we** discovered a new solution, but **we** can't force our workers to...into learning two additional maybe three additional new languages. This is just not an option for **us**. Maybe **we** can scan our departments and maybe **we**'ll find someone who already speaks Italian, Croatian or on your part, Slovenian, and maybe **we** should put them in charge of communicating with **our** other plants.

V končnih simulacijah udeleženci sami popravljajo svoje napake, do katerih pride predvsem, kadar se izogibajo neprijetnim situacijam:

S1 You must agree that you had a very high quality of food, which isn't very **appropriate** for working environment...**not appropriate, but it is not necessary.**

V končnih simulacijah udeleženci pogosteje kot v začetnih simulacijah uporabljajo pogojnike:

S1 Of the problem, because we can hire Slovenians who are fluent in Italian, if English is the problem. **If the Italians don't want to learn English we can replace the Italian managers with Slovenian managers or Croatian managers who speak Italian fluently.**

Poleg pragmatičnih napak je precej upadlo (za 81 napak) tudi število sociolingvističnih in jezikovnih napak, in sicer z 876 napak v začetnih simulacijah na 795 v končnih simulacijah (gl. prilogo L). Največji upad je pri jezikovnih, najbolj pri besediščnih napakah (npr. ustaljenih besednih zvezah) in slovničnih napakah (npr. slovnično število, zaimki), je pa nekaj več napak pri modalnih glagolih (*cooperation can be better* namesto *cooperation could be better*; *have to taking* namesto *have to take*; *must to* namesto *must*, *we needn't to study* namesto *we didn't need to study*; *we must learn* namesto *we had to learn*; *another suggesiton will be* namesto *another suggestion would be*; *If I can interrupt you* namesto *If I may interrupt you*; ali pa se za izražanje želja namesto modalnih glagolov uporabljajo kar *I want*), predložnih zvezah in pogojnih stavkih (*if it would be* namesto *if it is*; *if it will change* namesto *if it changes*; *If it doesn't another business* namesto *If there isn't any other business*; *If we won't pay you your English lessons than you won't know English* namesto *If we don't pay you your English lessons than you won't know English*; *if there isn't any difficulties* namesto *if there aren't any difficulties*; *if the group speak just one language* namesto *if the groups speaks just one language*; *if you will try to learn* namesto *if you tried to learn*). Pogojnih stavkov in uporabe modalnih glagolov je v končnih simulacijah občutno več. Med sociolingvističnimi napakami je v končnih

simulacijah veliko manj napak vljudnostnih konvencij in registra (*yeah* namesto *yes*; *Does that bother you?* namesto *Do you mind?*; *you guys* namesto *you*; *gonna* namesto *going to*).

Pri napakah vljudnostnih konvencij gre za rabo *they*, *her* za udeležence sestanka: *S6, help her* namesto *S6, help S <name>*; *In my opinion the problem with Italians is that they don't want to speak English* namesto npr. *In my opinion the problem with our Italian colleagues is the problem of speaking English*; *We feel that they* (namesto *our Slovenian colleagues don't respect our know-how and years of experience enough*); *If it is not humiliating for you, because she* (namesto *S2*) *said it is humiliating for you to work for some Slovenians?*

V povprečju daljših poslovnih sestankih je na končnem sestanku v več menjavah podobno dolgih vlog uporabljenih več besed, ki so rabljene primerneje in bolj pretanjeno. V končnih simulacijah je manj napak, med uporabljenim besediščem je več različnic kot v začetnih, tudi diskurznihih označevalcev je več (npr. *frankly*, *in my opinion*, *to my mind*, *well* idr.). V končnih simulacijah so bolj v rabi izrazi za omilitev izrečenega (npr. *a bit*, *a little*).

#### **6.1.4.2 Začetne in končne simulacije kontrolnih skupin**

Primerjava začetnih in končnih simulacij kontrolnih skupin (gl. prilogo P), je pokazala, da začetni sestanek brez učitelja v povprečju traja 13 minut, končni pa 17 minut in 38 sekund, kar je v povprečju 1 minuto in 12 sekund več kot v končnih simulacijah z učiteljem. Šest udeležencev sestanka v povprečju v 67 menjavah vlog (S1 26, S2 14, S3 12, S4 8, S5 14, S6 0) v začetnih simulacijah in 92 v končnih simulacijah (S1 27, S2 20, S3 12, S4 7, S5 18, S6 7) uporabi 1535 pojavnic v začetnih simulacijah in 2150 v končnih simulacijah oziroma v povprečju 314 različnic v začetnih simulacijah in 420 v končnih simulacijah. Napak je v začetnih simulacijah v povprečju 124, v končnih pa 155, kar v povprečju v začetnih simulacijah pomeni eno napako na 12,4 pojavnice, v končnih pa eno napako na 13,8 pojavnice. V začetnih simulacijah je v povprečju

ena napaka na 6,3 sekunde, v končnih pa ena napaka na 6,8 sekunde. Povprečno je na vlogo 22,8 pojavnice v začetnih simulacijah in 23,1 v končnih simulacijah, v povprečju se vloge menjajo na 11,6 sekunde v začetnih in na 11,4 sekunde v končnih simulacijah. V povprečju je hitrost interakcije v začetnih simulacijah 1,9 besede na sekundo in v končnih simulacijah 2 besedi na sekundo.

V osmih skupinah je 48 študentov oz. 22 študentov (46 %) in 26 študentk (54 %). 44 je Slovencev, 4 študentje pa niso iz Slovenije. Dve študentki sta iz Portugalske, dve pa iz Nemčije. V dveh skupinah (9. in 16.) vodja sestanka v začetni in končni simulaciji ni isti, pri preostalih šestih pa je. V štirih simulacijah je obakrat ženskega spola (v 11., 12., 13. in 14. simulaciji), v štirih pa obakrat moškega spola (v 9., 10, 15. in 16). Vloga vodje sestanka in drugih udeležencev se je razen pri S4 povečala, menjav vlog je več v končnih simulacijah kot v začetnih.

#### **6.1.4.2.1 Opredeljene jezikovne funkcije kontrolnih skupin**

Glede opredeljenih oz. obveznih funkcij žanra poslovnega sestanka (gl. prilogo J) je v začetnih simulacijah prisotnih od najmanj 5 do največ 15 opredeljenih funkcij poslovnega sestanka od skupno 22, v končnih pa od 8 do 17 funkcij poslovnega sestanka, posamezno pa skupine nazadujejo za največ 4 in napredujejo za največ 11 opredeljenih funkcij v končni simulaciji<sup>91</sup>. Dve skupini v končni simulaciji nazadujeta, druge pa so v končni simulaciji boljše kot v začetni. Ena skupina napreduje celo za 11 jezikovnih funkcij, kar je največ od vseh skupin, eksperimentalnih in kontrolnih.

V začetnih simulacijah skupaj skupine 74-krat uporabijo opredeljene jezikovne funkcije, v končnih pa 99-krat. V začetnih in končnih simulacijah skupaj pa vse skupine 173-krat uporabijo opredeljene jezikovne funkcije, kar je v povprečju 10,8-krat na posamezno simulacijo.

---

<sup>91</sup> Za klasifikacijo jezikovnih funkcij v poslovnem sestanku gl. še poglavje 4.6.2 in prilogo H.

Vsaka skupina v začetnih simulacijah v povprečju uporabi 9,2 obveznih opredeljenih funkcij, v končnih pa 12,3. Vse skupine so v končnih simulacijah boljše kot v začetnih, skupaj napredujejo za 25 funkcij – vsaka od skupin v končni simulaciji uporabi v povprečju 3,1 jezikovnih funkcij več kot v začetni.

Zanimivo je tudi, kolikokrat je opredeljena jezikovna funkcija prisotna samo v začetni simulaciji, v končni pa ne. V vseh skupinah je to 3-krat po ena opredeljena funkcija, 2-krat po dve, enkrat po štiri in enkrat po pet opredeljenih funkcij, ki jih v končni simulaciji ni bilo. Skupno je bila v začetnih simulacijah 16-krat prisotna opredeljena jezikovna funkcija, ki je v končnih ni bilo. V končnih simulacijah pa je to enkrat po 1, 2 in 3, dvakrat po 5, enkrat pa po 6, 9 in 11. Skupno je bila v končni simulaciji pri vseh kontrolnih skupinah 42-krat prisotna opredeljena jezikovna funkcija, ki je v začetni ni bilo. V povprečju je to v začetnih simulacijah 2-krat, v končnih pa 5,2-krat.

Samo ena jezikovna funkcija je prisotna pri vseh simulacijah, in sicer ko vodja sestanka vpraša udeležence po mnenju, ko vodja začne sestanek, usmerja razpravo, predstavi dnevni red sestanka in ko predstavi prvo točko dnevnega reda. Pri posameznih opredeljenih funkcijah je napredek bolj opazen, pri drugih pa manj. Napredek je opazen pri opredeljeni jezikovni funkciji, ko vodja predstavi dnevni red sestanka, nazadovanje pa pri mnogih drugih, npr. ko vodja sestanka obvesti udeležence o tem, kdo je odsoten, ko vodja vključi udeležence v razpravo, ko zaključi sestanek in ko udeležence obvesti o naslednjem sestanku.

V končnih simulacijah 5 skupin napreduje pri povzemanju ugotovitev za posamezno točko dnevnega reda, 3 skupine pri predstavljanju udeležencev sestanka, predstavljanju dnevnega reda sestanka, zahvali za udeležbo na sestanku, 2 skupini pri navezovanju stika z udeleženci sestanka, obveščanju o tem, kdo je odsoten, pri spraševanju o zapisniku prejšnjega sestanka, potrjevanju zapisnika, pri obveščanju o časovnih vidikih sestanka, usmerjanju razprave, uvajanju nove točke dnevnega reda, pri spraševanju o točki razno, povzemanju sklepov sestanka

in obveščanju o naslednjem sestanku, 1 skupina pa pri odpiranju sestanka, spraševanju o točki razno in zapiranju sestanka.

V končnih simulacijah pri nekaterih funkcijah nazadujejo, in sicer 3 skupine pri opredeljevanju namena sestanka in spraševanju o točki razno, 2 skupini pri vključevanju udeležencev v razpravo in povzemanju sklepov sestanka, 1 skupina pa pri navezovanju stika, predstavljanju udeležencev sestanka, predstavljanju prve točke dnevnega reda, obveščanju o naslednjem sestanku in zapiranju sestanka.

#### **6.1.4.2.2 Kvalitativna analiza sporazumevalne zmožnosti**

Končne simulacije poslovnih sestankov kontrolnih skupin so od začetnih praviloma daljše, vsebujejo več napak in so hkrati tudi manj vljudne in taktne (gl. prilogo P). Praviloma so strukturirane enako kot začetne in lahko vključujejo malce več funkcij, ki pa niso v pravem vrstnem redu. Odsotnost in (manj) pravi vrstni red mikro- in makro funkcij se v končnih simulacijah brez učitelja odraža v neprimernih interakcijskih shemah, predvsem v začetni in končni fazi poslovnega sestanka.

V začetnih simulacijah je vrstni red tistih opredeljenih funkcij, ki se uporabljajo, napačen, tako da udeleženci sploh ne vedo, kdaj naj kaj rečejo, ker simulacije nimajo nobene strukture. Vodja začne sestanek in preda besedo:

S1 [...] So I want to know from each of you what's your problem is...yeah what's your problem is with Croatia, with the Italian, the Slovenian and the Italian things, **so what is your problem?**

Tudi v končnih simulacijah vodje opuščajo večino opredeljenih funkcij in zato udeleženci ne vedo, kdaj naj se vključijo v razpravo:

S2 **I don't know if this topic of language is finished or not, but I think I would like to talk about the reports. It's important.**



Zaradi nestrukturiranega sestanka in težko razumljivih delov v začetnih in končnih simulacijah pogosto preverjajo razumevanje, čemur sledi pojasnilo:

S5 **I don't understand you completely.**

S1 I think this is up to the first point that we discussed that you need to speak English and not only to learn English, you also need to give a report to us.

S2 As I already said, it is hard for the workers...**Am I right?**

Kadar celo vodja ne ve, kaj bi morali obravnavati pri določeni točki dnevnega reda, naslovi vprašanje zelo na splošno in skupaj poskusijo ugotoviti, ali so to že obravnavali ali še ne:

S1 Ok, then, I think that the second point on our agenda we already talked about that we can't find a solution today. Then the next point is the action plan.

**Who wants to say something on this?**

S2 So, what are we gonna do?

S1 Yeah.

S3 Yeah.

S6 Yeah. I think we have already...The action plan is that we...you have to learn English, ...

Razpravo vodja usmerja z vprašanji, kjer udeležence sprašuje predvsem po strinjanju:

S1 **Any other problems? You have another meaning? You want to say anything?**

V začetnih in končnih simulacijah se odziv udeležencev sploh ne navezuje na ravnokar povedano, zato so interakcijske sheme nenavadne:

S5 Yes, but I think, I don't understand you, at all.

S1 **You don't understand us?**

S5 **Yes.**

Udeleženec se npr. strinja z vodjo, ko ga ta ošteje:

S1 But that's funny because in a way you don't want to cooperate and **you think you're better than us or you have the know-how, but you expect**

**us to pay.**

S5 **Yes.**

V začetnih in končnih simulacijah predlogu včasih sledi napačen odziv oz. pretiran odziv na zelo splošen predlog:

S3 Yes, I think it's a big problem for our company. Maybe we should...do some...activities...

S1 **Oh, this is a good idea!**

V osrednjem delu simulacij poslovnih sestankov je mogoče opaziti, da je prisotnost preostalih funkcij malce večja pri končnih simulacijah. Poleg večje prisotnosti teh funkcij je prisotna tudi za malenkost večja raznovrstnost funkcij, kar se ob daljših vlogah udeležencev odraža v malo večji izbranosti izrečenega, a predvsem v neustrezni in veliko manj vpljudni in taktni interakciji med udeleženci simulacije poslovnega sestanka.

Ob večjem številu napak sociolingvistične in pragmatične možnosti so vloge podobno dolge in se v končnih sestankih frekvenca menjav vlog ne manjša. Po številu menjav vlog na časovno enoto je podobna tudi hitrost interakcije med udeleženci simulacije poslovnega sestanka.

Hitro menjavanje vlog in pogosta prekrivanja v začetnih simulacijah poslovnih sestankov ogrožajo uspešnost poslovnega sestanka, ker udeležencem ne omogočajo dovolj tehtnega razmisleka o uporabi najbolj primernih jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih sredstev, kar je prisotno tudi v končnih simulacijah. Prekrivanje je prisotno v začelih in končnih simulacijah, a ne kot dopolnjevanje med sogovorci temveč predvsem kot zaostrovanje konflikta:

S5 **But older ...**

S1 **That's a good idea.**

S5 **...people are... They don't want to learn. Just...**

S2 **But maybe if they are...**

S5 **...ask my father.** He don't want to learn now anything. He just works

**and...**

**S2 But our** company doesn't have only old people. Maybe the young would want ...are motivated and like to be...

Tako v začetnih kot v končnih simulacijah prevladujejo funkcije izražanje stališč, izražanje predlogov in pojasnil. Stališča izražajo skoraj izključno v obliki trditev, s katerimi v večini izražajo nenaklonjenost predlogom in nezadovoljstvo, pogoj pa izražajo s pogojniki.

Interakcijska shema končnih simulacij kaže na počasnejšo menjavo vlog, kjer vodja sicer sprašuje, predloge pa izražajo vsi udeleženci v končnih simulacijah. Udeleženci bolj izražajo svoja stališča, (ne)naklonjenost in (ne)zadovoljstvo ipd. V končnih simulacijah še vedno ne znajo prekiniti razprave, prevzemati vloge govorca, razvijati teme in strukturirati besedila.

V začetnih simulacijah izražanje predlogov poteka po vzorcu trditev, izražanje nujnosti in izražanja naklonjenosti:

**S3 Yes, I think that the most important problem is language. We have to** present that we have a language barrier, so...aaa...**we all know** that we are taking English lessons, **but** Slovenian people have improved their communication, **but** Italians haven't done it. **So, I think that the most important thing will be** that we create a Group Strategic Programme..... **I think that's good idea** will be if we arrange sports events and communication, **I think, it will be much better.**

Tipična argumentacija v začetnih simulacijah so dolge povedi, kjer so dejstva nanizana drugo za drugim. Predloge izražajo nerodno in v večini primerov s *can* in *will*:

**S2 I can...I can** completely agree with you that self service is better idea because the time of lunch is shorter, but our...people in our company were very satisfied with old cafeteria which they **can** eat everything they wanted to...pizza, spaghetti, pasta and there were always these things on

the...on the table, so I think that now if we have to have self service, then **we would like to ask and...for a little bit of Italian food, if this is impossible.**

V končnih simulacijah predloge večkrat izrazijo z *I have a suggestion*, nadaljujejo pa z *will* in *can*:

S3 **I have a suggestion.** You could...for example the manager will learn English as we agreed, right?

S2 Yes.

S3 ...and so the Marketing Director or the Human Resources Director from Italia **can** report to the manager and the manager **will** report to us from more companies

S1 Yes.

V začetnih simulacijah po predlogih ne znajo prav vprašati in jih tudi ne izraziti, zato nizajo trditve kot dejstva:

S5 **And what about the location?**

S3 They **would** take place in all three locations.

S1 Maybe...

S3 Once a year or twice a year.

S1 Mhm...that I think is also important for the climate and maybe for people from different companies to know each other.

S5 Yes, to introduce...

Udeleženci v končnih simulacijah svoje zamisli še vedno predstavljajo precej nerodno in dolgovezno:

S2 **Yeah, maybe if like ...if the entire company have a good environment and if everybody wants to talk with each other, they will try to improve their communication skills to get that communication, because if you don't like the other one, why should you learn how to speak with her, with him? So, maybe, if you do that, you will be able to have a better communication.**

Namesto da bi predstavili po eno zamisel, jih naenkrat omenijo več. To velja za začetne in za končne simulacije:

S4 Ok, hello. I am Marketing Manager from Maribor. Our group strategy is to boost the sales of Slovenian middle range camping tents and other canopies in Italy and simultaneously increase the sales of Italian first rate elite party tents and canopies in Slovenia. **And there is also one problem** with the language. We prefer to speak...to speak and work in English, but our friends or partners want to speak in Italian.

V začetnih in končnih simulacijah je interakcijsko sosledje velikokrat prekinjeno, ko vsi izrazijo svoja stališča in začnejo obravnavati novo točko dnevnega reda, zato se ničesar ne dogovorijo:

S6 I think that Italians are not ...that their productivity is not the right thing and I think that we should change their working method, method and producers...

S1 **OK. That covers the first item.So,...**

S4 May I interrupt for a second? In my opinion the problem with Italians is that they don't want to speak English. It's the second language for all of us and they don't trying to talk more.

S2 Sorry to interrupt, but I have to take English lessons but is very time consuming and with every people that I work with they speak very well Italian. I don't know why I have to learn English.

S1 **OK. That covers the first item. We keep on with the second one.** I would like to hand over to S5, please. The next point.

V začetnih in končnih simulacijah se redko strinjajo, nestrinjanje pa je večinoma nestrukturirano in/ali nevljudno. Pri nestrinjanju je v končnih simulacijah prisotno opravičevanje, pojasnjevanje z *because*, primerjava in omilitev povedanega, predvsem z *maybe*:

S5 Yes, but. **Sorry.** I think instead of spending money in English courses or English classes to communicate ourselves **maybe** it would worth less that you pay for expenses for phone or petrol and...because **sorry** ...because I

think it is not working here because our English is worse than your Italian, so **maybe** you could spend your money in ...

V končnih simulacijah se za nestrinjanje s predlogom uporablja *disagree*. Delnega (ne)strinjanja skorajda ni, razen z uporabo *maybe*:

S6 **I disagree with that statement**, because I think that improving your English is vital for Novara plant and improving the climate in it.

S1 Ok. Great. **So**, that's I think... **maybe these are great solutions**.

Udeleženci v končnih simulacijah lahko še bolj neposredno in manj taktno izražajo zahteve, pogoj, namen in posledico, več je argumentacije in pojasnjevanja kot pri začetnem poslovnem sestanku, še posebej s pozicije moči:

S6 **No, no, no**. Monthly report is not enough, because we have to have a perfect report every day in our country so if you are not from our country, it's weekly I think the most appropriate.

V končnih simulacijah je izražanje pogoja s pogojniki prisotno skupaj z izražanjem nujnosti, ki jo ponavadi omilijo z *I don't know*:

S4 There is another upside to English, because in the future **if we intend** to go to other countries **if we** intend to further our production into...**I don't know**...Germany and France we have to speak English anyway, because we can't expect the German and French companies to understand Italian or Slovenian. So, either way, we have to speak English **if we want** to expand in the future.

V končnih simulacijah je manj nezaključenih misli oz. oklevanja ter napačnih začetkov, vendar ne zato, ker bi udeleženci iskali primernejše in vljudnejše izraze, temveč zato, ker se izražajo neposredno in se ne izogibajo konfrontaciji. Delno strinjanje in nestrinjanje včasih sicer omilijo z *I don't know*, *maybe*, ob konfrontaciji pa je navzoč smeh:

S5 We are ...you are...say...affecting our brand with your wanting to have low quality camping tents and I think that is not good and we are losing our

brand name, so...and also you are jeopardizing our strategy of business, **so I don't know. That's a little ...I mean ...**That's a big problem for us. And also nobody listen ...listens us and nobody want ...nobody wants to be with us, **I don't know how to say this.** Nobody wants to use our ideas for business and I also think that our Italian language is not so difficult and if you can use English you can also speak Italian as well. **So, I don't know. You ...I have also one agreement.** Here agree because...you can also, **I don't know...**pay our phones and petrol, you can also give us some money for petrol, because we are now an alliance and we can also share costs. **I don't know.**

V začetni in končni simulaciji je prekinjanje nevljudno, brez opozorila, prekrivanja je veliko:

**S1 Are you suggesting that we might ...that we should consider other people for your position?**

**S2** No, I consider...We...may...

**S6 We can maybe...**

**S2 ...we could arrange, I don't know, fourteen-day reports, twice a month would be enough. It's not weekly, it's not monthly. It's something in the middle.**

V začetnih simulacijah se prekinjajo nerodno in manj kot v končnih:

**S1 Can I...**

**S3 ...but...**

**S1 Yes?**

V končnih simulacijah se prekinjajo pogosteje, a napačno:

**S4 Sorry, excuse me. If I can interact why are we talking about food service and not about how to sale tents?**

V začetnih in končnih simulacijah prevladuje delno strinjanje z *but*:

**S3 Yeah, but also...**

- S2 **But** they are very difficult, those English lessons,  
S1 Yes, **but** as you know, you have to put some effort...  
S5 **But** I don't know why we would take English lessons if we could speak Italian.

V končnih simulacijah je več izražanja zahtev, več je tudi strinjanja in nestrinjanja, delnega strinjanja pa manj. Prisotno je nerodno delno strinjanje:

- S1 What do you think, S3?  
S3 Yes, **I think the same, but** I think that for this problems, problem is that we don't cooperate well.

V začetnih simulacijah vodja bolj nerodno kot v končnih usmerja razpravo:

- S1 Ok. **Sorry for interrupt you. This is a very important thing and we have to take care of the time, so I think we need to work on our own and discuss this on another date.**

V končnih simulacijah vodja sprašuje po mnenju tako, da naslavlja vse naenkrat ali pa posamično:

- S1 Any suggestions from anyone? Would anybody like to add anything to this meeting? Maybe you?

Vodja pri končnih simulacijah sicer bolje usmerja razpravo, pri naslavljanju pa je zelo netakten:

- S1 What do you think, **the other man from Italia?**

V končnih simulacijah se pogosteje kot v začetnih simulacijah pojasnjuje. Pojasnjevanje je v glavnem omejeno na nesporazume:

- S5 **But we already said** our workers to learn English language.  
S1 I think this is solved already, so.  
S4 I am sorry but I didn't hear you.



Pogoj se izraža s pogojniki. Prisotno je izražanje nujnosti, ki se omili z *I don't know*:

S4 There is another upside to English, because in the future **if we intend** to go to other countries **if we** intend to further our production into...**I don't know**...Germany and France we have to speak English anyway, because we can't expect the German and French companies to understand Italian or Slovenian. So, either way, we have to speak English **if we want** to expand in the future.

Pogojnih stavkov in uporabe modalnih glagolov je v končnih simulacijah več. Pri izražanju predlogov s *suggest, can, could* in pogojnikom poudarjajo nujnost s *have to* in *must*, ki jo omilijo z *maybe if you want*:

S3 I **suggest maybe if you want** some positive ...to make some better efforts, we **have to** make better communication we **could** create some programme group...like group communication, and then we **can** communicate all together.

Udeleženci si pomagajo najti ustrezno besedo:

S3 Mmm, I think that the main problem is that everyone thinks that everyone think and acts like the companies are separate. They think about the past but they have to think about the future of our company. We have joined together and now we have to work...

S2 **Together.**

S3 **Together.**

Poleg pragmatičnih napak je precej naraslo (za 248 napak) tudi število sociolingvističnih in jezikovnih napak, in sicer z 994 napak v začetnih simulacijah na 1242 v končnih simulacijah (gl. prilogo L).

Največji porast je pri sociolingvističnih napakah vljudnostnih konvencij in registra (*yeah* namesto *yes*; *hello* namesto *good morning*; *gonna* namesto *going to*; *down there* za Italijo; *your Italian restaurant*; *you've just ruined everything*; *there* za Novaro, *I disagree, I refuse, it's a no-no*; *guys* namesto *you*).

Nevljudnost in neformalni register v začetnih in končnih simulacijah sta prisotna v izboru besedišča in zaporedju funkcij jezika, ko takoj po nevljudnem izražanju mnenja vodja sestanka preide na novo točko dnevnega reda:

S1 I am sorry I have to inform you **if you are still trying your self-sufficient** approach we will be obligated to appoint Slovenian or Croatian Managers to manage our company in Italy, so it's necessary that we work things out.

Sociolingvističnih napak je skoraj še enkrat več v končnih simulacijah kot v začetnih, pri jezikovnih pa je več besediščnih napak (npr. ustaljenih besednih zvez) in slovničnih napak (npr. slovnično število, zaimki), največ pri modalnih glagolih, predložnih zvezah in pogojnih stavkih (*if I **know** English, we can talk* namesto *if I **knew** English better, we could talk*; *if you **will be** more satisfied* namesto *if you are more satisfied*; *It will be good if we **will** organize* namesto *It will be good if we organize*; *if we **would** have* namesto *if we had*; *if we **will** have* namesto *if we have*).

Med sociolingvističnimi napakami je v končnih simulacijah podobno število napak registra. Tako v začetnih kot tudi v končnih simulacijah je osebni zaimek *we* bolj pogost kot osebni zaimek *I*.

V povprečju daljših poslovnih sestankih je v končnem sestanku v več menjavah podobno dolgih vlog uporabljenih več besed, ki pa niso najbolj primerno in pravilno rabljene. V končnih simulacijah je več napak, med uporabljenim besediščem je več različnic kot v začetnih, a diskurzni označevalcev ni veliko več (npr. *frankly, in my opinion, to my mind, well*). V končnih simulacijah so bolj v rabi izrazi za omilitev izrečenega (npr. *a bit, a little*).

## 6.2 Diskusija (RV 2)

Drugo raziskovalno vprašanje se je glasilo: Katere prvine jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti so navzoče v korpusu simulacij poslovnih sestankov ob vključevanju učitelja in ob njegovi odsotnosti ter kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za izobraževalno opravilo v angleškem jeziku?. Primerjava korpusa simulacij z učiteljem in brez učitelja v učnem korpusu SAPS je razkrila odstopanja pri tekočnosti in pravilnosti interakcije zaradi jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih prvin in odstopanja pri količini in kakovosti jezikovnih funkcij žanra poslovnega sestanka.

Po opisniku SEJO (2011, str. 102) se znajo tekoči govorci med poslovnimi sestanki pri daljšem govorjenju izražati naravno in brez zatikanja. Izraziti znajo drobne pomenske odtenke in pravilno uporabljati širok razpon kvalifikatorjev. Znajo tudi poudarjati, razločevati in popravljati napake. Tekočnost in pravilnost sta odvisni predvsem od števila napak v okviru besedišča posameznih interakcij. Kadar je napak manj, je jezik bolj natančen, pravilen in tekoč, kadar je napak več, se jezik zatika, vsebinsko pa je površen in nedosleden.

Kljub temu da simulacije poklicnih opravil v poslovnem okolju omogočajo komunikacijski kontekst predvsem za razvijanje tekočnosti jezika (Ellis, 2010, str. 124), je raziskava poleg tekočnosti opredelila tudi razvijanje pretanjenosti v interakciji in pravilnosti vseh prvin sporazumevalne zmožnosti.

Raziskava je pokazala, da se prisotnost oz. odsotnost učitelja pri eksperimentalnih in kontrolnih skupinah podobno odraža na številu pojavnic, a različno na številu različnic. V začetnih in končnih simulacijah eksperimentalnih skupin študenti namreč uporabijo podobno število pojavnic kot v simulacijah kontrolnih skupin, a več različnic kot v simulacijah kontrolnih skupin. Te v povprečju v začetnih simulacijah brez učitelja obsegajo isti delež pojavnic kot v končnih, v simulacijah z učiteljem pa večji delež kot v simulacijah kontrolnih skupin. Absolutno razmerje

med različnicami in pojavnicami v simulacijah z učiteljem je v primerjavi s simulacijami brez učitelja v korist simulacijam z učiteljem, kjer je besedišče bolj bogato in je vseh različnic več kot v korpusu brez učitelja. Pravilnost in vsebinska natančnost se brez vključevanja korektivne povratne informacije razvijata počasneje kot z vključevanjem (Savignon, 1991, str. 261–277).

Prisotnost oz. odsotnost učitelja se pri eksperimentalnih in kontrolnih skupinah različno odraža v številu napak in številu pojavnic na napako. Napak je bilo v začetnih simulacijah z učiteljem v povprečju podobno veliko kot v začetnih simulacijah brez učitelja, kar pomeni, da so eksperimentalne in kontrolne skupine primerljive. V končnih simulacijah z učiteljem je napak znatno manj kot v simulacijah brez učitelja, kar v povprečju v začetnih simulacijah pomeni napako na podobno število pojavnic v simulacijah z učiteljem kot v simulacijah brez učitelja. Medtem ko se je v končnih simulacijah eksperimentalnih skupin število pojavnic na napako precej povečalo, je pri končnih simulacijah kontrolnih skupin število pojavnic na napako podobno kot pri začetnih, kar pomeni, da so eksperimentalne skupine veliko bolj napredovale od kontrolnih, saj so ob zmanjšanem številu napak povečale število pojavnic na napako, kontrolne skupine pa so ob povečanem številu napak zmanjšale število pojavnic na napako. Skupine, ki so deležne korektivne povratne informacije učitelja, napredujejo hitreje od kontrolnih (Lyster, 1994, str. 263–87), kar kaže na pomembnost vključevanja korektivne povratne informacije. Ta namreč pomaga učencem toliko izpopolniti jezik in rabo slovničnih kategorij, da jih postopno uporabljajo več, bolje in bolj pogosto. Ta je še posebej nujna tam, kjer večina učencev v jezikovnem razredu, govori isti materni jezik, saj se učenci brez večjih težav sporazumevajo v vmesnem jeziku, ne prepoznavajo pa napak, ker vsi delajo podobne (Spada, Lightbown in White, 2005, str. 199–234).

Raziskava je ugotovila, da se prisotnost oz. odsotnost učitelja pri eksperimentalnih in kontrolnih skupinah različno odraža v številu različnic na napako. V začetnih simulacijah eksperimentalnih skupin je v povprečju ena napaka v podobnem časovnem intervalu kot pri simulacijah kontrolnih skupin, kar pomeni, da sta

skupini primerljivi. Medtem ko v končnih simulacijah pri kontrolnih skupinah ni opaznejših sprememb, se v simulacijah eksperimentalnih skupin časovni interval opazno podaljša, kar pomeni, da so eksperimentalne skupine v številu različnic na napako bolj napredovale od kontrolnih. To je skladno s tem, da korektivna povratna informacija pri učenju tujega jezika ob določenih pogojih nastopa v vlogi sprožilca procesa učenja tujega jezika, ki ne spremeni poteka učenja tujega jezika, lahko pa vpliva na to, kako hitro učenje poteka (Polio, 2012, str. 375). Omogoči boljši privzem, pravilnost v jeziku in kompleksnost (Lightbown in Spada, 2011, str. 168).

Raziskava je pokazala, da se prisotnost oz. odsotnost učitelja pri eksperimentalnih in kontrolnih skupinah različno odraža v pravilnosti jezika. V celotnem učnem korpusu SAPS so najbolj pogoste napake naslednje: napake besedišča, slovnice, členov, vljudnosti, predlogov, napačnih začetkov, napačnega registra, izgovarjave, besednih zvez, napačnih zaimkov, slovničnega števila, napačne izbire slovničnega časa, modalnih glagolov, napačnega nadaljevanja izrečenega, napačnih pogojnikov, kontekstualnih napak, napačnih veznikov, napačnega poudarjanja in ponavljanje, kar je značilno za učni korpus oz. korpus nedomačih govorcev. V interakciji se domači govorci od nedomačih razlikujejo predvsem po pravilnosti v jeziku, pretanjeni rabi besedišča, prisotnosti jezikovnih označevalcev vljudnosti in splošni tekočnosti (Rogerson - Revell, 2008, str. 228–360).

Število napak v eksperimentalnih skupinah je v končnem korpusu manjše kot pri kontrolnih skupinah, kar pomeni, da eksperimentalne skupine število napak zmanjšajo, kontrolne skupine pa povečajo. Predvsem so simulacije v kontrolnih skupinah veliko manj vljudne in formalnemu registru neustrezne, kar potrjuje nujnost vključenosti učitelja v simulacije poslovnega sestanka. To potrjuje, da se z vključevanjem korektivne povratne informacije med interakcijo razvija oboje, tako pretanjenost besedišča kot tudi pravilnost (Ellis, R., 2005, str. 218).

Zaradi vključevanja učitelja so eksperimentalne skupine v primerjavi s kontrolnimi skupinami s simulacijami predvsem zmanjšale število napak

vljudnosti in večino drugih napak. V končnem korpusu simulacij z učiteljem je napak manj kot v začetnem, v končnem korpusu simulacij brez učitelja pa več kot v začetnem. To pomeni, da so eksperimentalne skupine izboljšale jezikovno, sociolingvistično in pragmatično zmožnost, kontrolne pa so jo poslabšale.

Primerjava začetnega in končnega korpusa eksperimentalnih in kontrolnih skupin s korpusno analizo jasno pokaže, da je v eksperimentalnih skupinah v končnem korpusu napak veliko manj kot v kontrolnih skupinah. Napredek v eksperimentalnih skupinah je v primerjavi s kontrolnimi večji predvsem pri besedišču, slovnici (številu, členih, zaimkih, besednem redu), izgovarjavi, vljudnosti in registru, pri kontrolnih pa le pri besednem redu in številu. Poslabšanje pri kontrolnih skupinah je opazno pri vljudnosti, besedišču, predložnih zvezah, slovnici (zaimkih, modalnih glagolih, slovničnih časih, pogojnikih), registru, pri eksperimentalnih skupinah pa gre le za rahlo poslabšanje pri predložnih zvezah, slovničnih časih in pogojnikih.

V obeh skupinah je v končnem korpusu tudi več napačnih začetkov kot v začetnem, kar lahko pripišemo temu, da imajo med poslovnimi sestanki nedomači govorniki težave tako s pogostnostjo menjavanja kot tudi s kakovostjo menjavanja vlog (Micheau in Billmyer, 1987, str. 87–97). Prisotnost oz. odsotnost učitelja se pri eksperimentalnih in kontrolnih skupinah podobno odraža na številu menjav vlog, tako da je napredek opazen pri eksperimentalnih in kontrolnih ne glede na vključevanje oz. odsotnost učitelja. V vseh osmih kontrolnih in osmih eksperimentalnih skupinah se je v končnih simulacijah vloga vodje sestanka in drugih udeležencev (razen pri S4 v kontrolnih skupinah) povečala. V vseh končnih simulacijah je torej menjav vlog več kot v začetnih.

V vseh končnih simulacijah je med uporabljenim besediščem več različnic kot v začetnih, pa tudi diskurzni označevalcev in izrazov za omilitev izrečenega. V povprečju daljših simulacijah z učiteljem je v končnih simulacijah v več menjavah podobno dolgih vlog uporabljenih več besed, ki pa so uporabljene primerneje in bolj pretanjeno kot v simulacijah brez učitelja, kar se ujema s tem, da so krajši

besedilni vzorci manj vpljudni od daljših (Nelson, 2000, str. 251). Razlike med eksperimentalnimi in kontrolnimi skupinami lahko pripišemo učiteljevemu vnosu korektivne povratne informacije v eksperimentalnih skupinah oz. odsotnosti vnosa korektivne informacije v kontrolnih.

Primerjava tipičnih petdesetih pozitivnih ključnih besed v primerjavi z začetnim pokaže, da ključne besede v končnem korpusu z učiteljem izražajo sodelovanje in vpljudno izražanje predlogov, v končnem korpusu brez učitelja pa poudarjanje osebne interesa in razlik. Primerjava tipičnih petdesetih negativnih ključnih besed v končnem korpusu simulacij z učiteljem v primerjavi z začetnim pa pokaže, da so tipično neznačilne besede za poudarjanje osebne interesa in razlik, v končnem korpusu simulacij brez učitelja v primerjavi z začetnim pa za poudarjanja skupnega interesa. Razliko med eksperimentalnimi in kontrolnimi skupinami lahko pripišemo vključevanju učitelja, ki za razvijanje sociolingvističnih prvin tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti študente ozavešča in poučuje o ključnosti skupnih izhodišč, kjer sporazumevanje temelji na sodelovanju in razumevanju med udeleženci (Brown in Levinson, 1992, str. 70; Rižnar, 2013, str. 1–8; SEJO, 2011, str. 143).

Primerjava pozitivnih ključnih besed končnega korpusa z učiteljem s končnim korpusom brez učitelja je pokazala, da so za končne korpuse z učiteljem bolj tipične pojavnice, ki kažejo na bolj vključevalno in vpljudno interakcijo v končnih korpusih z učiteljem s pojavniciami *believe, should, colleagues, feel, please, rather*, za končne korpuse brez učitelja v primerjavi s končnim korpusom z učiteljem pa pojavnice *it, he, your, not, nobody in want*, ki poudarjajo izključevanje. Primerjave negativnih ključnih besed končnega korpusa z učiteljem v primerjavi s končnim korpusom brez učitelja zaradi nizkih vrednosti za ključnost sicer ni bilo mogoče zanesljivo izvesti, je pa primerjava končnega korpusa brez učitelja v primerjavi s končnim korpusom z učiteljem podobno pokazala, da so netipične pojavnice za modalne glagole in tiste, ki poudarjajo vključevanje (*should, could, believe, help, create, feel in cooperate*).

Oboje kaže na bolj vključevalno in vpljudno interakcijo v končnih korpusih z učiteljem kot v končnih korpusih brez učitelja in priča o pomembnosti vključevanja učiteljeve korektivne informacije v simulacije poslovnih sestankov. Študente poslovnih šol in bodoče poslovneže je namreč pomembno ozaveščati o potencialno kritičnih interakcijah, ki bi jih lahko povzročila nevednost ali nerazumljenost sogovornikov (Bargiela - Chiappini in Harris, 1997, str. 159–181). Raziskava je ugotovila, da se tega študentje ne naučijo brez učitelja, zato v končnih korpusih brez učitelja ni zaslediti vključevalnosti kot pri končnih korpusih z učiteljem.

Vlogo učitelja pri celostnem razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti sem opredelila tudi s primerjavo količine in kakovosti jezikovnih funkcij med začetnimi in končnimi učnimi korpusi simulacij poslovnih sestankov ob prisotnosti in odsotnosti učitelja, to pa zato, ker je za učence strokovnega jezika pomembno predvsem to, da se seznanijo s sporazumevalnimi sredstvi specializiranega žanra, da razumejo družbeno-kulturni kontekst, v katerem sporazumevanje poteka, in da znajo specializirane žanre pri odzivanju na nove in nepričakovane razmere tudi uporabiti (Albi, Vidal, Lopez, 2011, str. 4). Raziskava je ugotovila, da se študentje z učiteljem celostno seznanijo s sporazumevalnimi prvinami žanra, brez učitelja pa ne. Predvsem je v SAPSU poleg napačne rabe nekaterih jezikovnih funkcij opazna bolj/manj pogosta raba ali celo odsotnost nekaterih obveznih oz. opredeljenih jezikovnih funkcij. Od 22 obveznih oz. opredeljenih funkcij žanra poslovnega sestanka je v začetnih simulacijah prisotnih od najmanj 8 do največ 14 opredeljenih funkcij poslovnega sestanka v eksperimentalnih skupinah oz. od 5 do 15 v kontrolnih skupinah; v končnih simulacijah pa od najmanj 14 do največ 20 v ekperimentalnih in od najmanj 8 do največ 17 v kontrolnih skupinah. Poleg tega so bile v končnih simulacijah ekperimentalnih skupin opredeljene jezikovne funkcije prisotne večkrat kot v kontrolnih skupinah (129-krat proti 99- krat).

Struktura sestanka je vsaj na začetku in koncu vedno tipična in stalna (Bargiela - Chiappini in Harris, 1996, str. 269; Koester, 2010, str. 26), kar pa je raziskava



potrdila le za eksperimentalne skupine, kjer je opazen napredek pri uporabi opredeljenih jezikovnih funkcij, v kontrolnih pa ne, saj se nekatere skupine celo poslabšajo. V končnih simulacijah napredujejo vse eksperimentalne skupine, kontrolne skupine pa ne, nekatere celo nazadujejo. V eksperimentalnih skupinah je razpon sicer manjši, a napredujejo vse skupine. Raziskava je v skladu s tem, da naj se delo v razredu žanrsko ujema z bodočim poslovno strokovnim in interesnim okoljem učencev (Albi, Vidal in Lopez, 2011, str. 3), pokazala, kaj poznavanje in razumevanje žanra poslovnih sestankov pomeni za ožje in širše razumevanje strokovnega koda v razredu. Eksperimentalne skupine v povprečju bolj napredujejo v uporabi opredeljenih funkcij od kontrolnih skupin, kar je posledica vključevanja korektivne povratne informacije učitelja.

Raziskava je pokazala, da se raven jezikovnega znanja odraža tudi na dolžini in raznovrstnosti interakcije (Chandler, 2003; Granger, 2004; Merrill, 2013; Polio, 2012; Stritar, 2012; Tono, 2004), saj se prisotnost oz. odsotnost učitelja različno odraža na tekočnosti. Vse končne simulacije poslovnih sestankov so praviloma daljše od začetnih, pri čemer simulacije brez učitelja vsebujejo več, simulacije z učiteljem pa manj napak in so hkrati tudi bolj vljudne in taktne. To je skladno s tem, da z vajo učenci nekaj časa lahko napredujejo tudi brez korektivne povratne informacije učitelja (Samuda, 2001, str. 119–140) in se tekočnost lahko izboljša, ker so ob povečanju vnosa dodali nekaj novih besed svojemu vmesnemu jeziku, vendar se brez vključevanja korektivne informacije niso znebili napak, ker se jih ne zavedajo (Trahey in Whit, 1993, str. 181).

Simulacije brez učitelja so praviloma strukturirane tako kot začetne in praviloma sicer vključujejo malo več funkcij, ki pa niso v pravem vrstnem redu, medtem ko so končne simulacije z učiteljem strukturirane boljše od začetnih in praviloma vključujejo več funkcij, ki so v pravem vrstnem redu. Prisotnost in pravi vrstni red mikro- in makro funkcij pri simulacijah z učiteljem ter odsotnost in napačni vrstni red mikro- in makro funkcij se v končnih simulacijah z učiteljem odraža v primernejših interakcijskih shemah, predvsem v začetni in končni fazi poslovnega sestanka, pri simulacijah brez učitelja pa v neprimernih interakcijskih shemah.

Tudi v osrednjem delu simulacij poslovnih sestankov je mogoče opaziti, da je prisotnost drugih funkcij precej večja pri končnih simulacijah z učiteljem kot v simulacijah brez učitelja.

Raziskava je pokazala, da se učenci tujega jezika po uporabi jezikovnih funkcij ločijo od domačih govorcev (Lightbown in Spada, 2011, str. 103), saj namesto raznovrstnih funkcij uporabljajo kar iste. V vseh simulacijah namreč prevladujejo jezikovne funkcije izražanje stališč, izražanje predlogov in pojasnil, poleg tega udeleženci svoje predloge v vseh simulacijah izražajo skoraj izključno v obliki trditve. S trditvami v večini izražajo tudi svoja stališča, (ne)naklonjenost in (ne)zadovoljstvo ipd., v končnih simulacijah z učiteljem manj neposredno in bolj taktno kot v simulacijah brez učitelja. V vseh končnih simulacijah udeleženci pogosteje kot v začetnih sproti nakazujejo, da sledijo razpravi, pogosteje tudi preverjajo razumevanje, pojasnjujejo in argumentirajo svoja stališča s to razliko, da pri simulacijah brez učitelja to poteka s stališča moči. Medtem ko je v končnih simulacijah z učiteljem več izražanja želja, strinjanja in delnega strinjanja, je v končnih simulacijah brez učitelja več izražanja zahtev in nestrinjanja. Glede na to, da se učitelj pri simulacijah osredotoča na poučevanje strinjanja in nestrinjanja, pojasnjevanja, izražanje dvoma in predlogov (Ellis in Johnson, 2010, str. 125), lahko to razliko pripišemo temu, da se študentje tega brez učitelja ne naučijo.

V končnih simulacijah z učiteljem znajo udeleženci tudi bolje kot v simulacijah brez učitelja prekinjati razpravo, prevzeti vlogo govorca, razvijati temo in tvoriti in strukturirati besedilo. V končnih simulacijah z učiteljem je tudi več nezaključenih misli oz. oklevanja ter napačnih začetkov, kjer udeleženci iščejo primernejše in vpludnejše izraze, ker se bolj izogibajo konfrontaciji kot v končnih simulacijah brez učitelja. Ob menjavanju vlog pri nedomačih govoricah so namreč značilni tudi premori znotraj izjave, predvsem pa pri njih izstopa uporaba pretirane vpludnosti (Micheau in Billmyer, 1987, str. 87–97), kar je v začetnih simulacijah raziskava potrdila, v končnih simulacijah v eksperimentalnih skupinah pa teh težav ni več. Študentje v teh skupinah se znajo vpludno in žanru primerno sporazumevati, kar lahko pripišemo vključevanju učitelja. Čeprav v

končnih kontrolnih skupinah pretirane vljudnosti ni več, kot tudi ne premorov zaradi oklevanja, pa je zelo opazno pogosto seganje v besedo, prekrivanje govora in nevljudna oz. žanru neprimerna interakcija, ki jo lahko pripišemo odsotnosti učitelja.

Opazne so razlike v menjavanju vlog, dolžini premorov znotraj povedi, uporabi vljudnosti ipd., kjer imajo študentje kot nedomači govorci težave tako s pogostnostjo kot tudi s kakovostjo menjave vlog predvsem zato, ker ne znajo oceniti, kdaj bo menjave konec. Medtem ko domači govorci brez težav prepoznajo primerno mesto za prehod brez veliko prekrivanja govora in brez daljšega molka (Verdonik, 2007, str. 16), nedomači prepogosto uporabljajo sredstva za pridobivanje pozornosti in zelo neradi sami kaj predlagajo, ob čemer so pogosti daljši premori in/ali obdobja tišine (Micheau in Billmyer, 1987, str. 87–97). Skladno s tem v začetnem korpusu simulacij poslovnih sestankov študentje predloge sprejemajo precej pasivno in so brez lastnih predlogov, zavrnejo pa jih zelo neposredno, v končnem korpusu simulacij poslovnih sestankov pa predloge sprejemajo bolj aktivno in predvsem tudi sami kaj predlagajo, razloge za zavrnitev pa podajo tako, da jih sogovorniki lahko lepše sprejmejo.

Ker učiteljeva vključenost v simulacijo poslovnega sestanka zagotavlja, da vsak študent še pred izvedbo simulacije poslovnega sestanka razume jezikovni vnos (tj. besedišče študije primera), je ključnega pomena, kako učinkovito je sporazumevanje med izvedbo simulacije poslovnega sestanka ob prisotnosti oz. ob odsotnosti učitelja, s katerimi težavami se srečujejo in kako jih odpravljajo. Skladno s hipotezo o razumljivem iznosu, kjer smo v izražanju učinkoviti, ko nas sogovornik razume (Lightbown in Spada, 2011, str. 38–51), je raziskava potrdila, da je ključno, ali študentje med simulacijo poslovnega sestanka razvijajo tujejezikovno sporazumevalno zmožnost s korektivno povratno informacijo ali brez nje, ker učitelj lahko pred in med simulacijo s korektivno povratno informacijo poskrbi za to, da se študentje razumejo oz. prepreči, da se ne bi razumeli.

Po hipotezi opažanja, po kateri se ničesar ne naučimo, če tega prej ne opazimo (Mackey, Gass in McDonough, 2000, str. 471–497), pri simulacijah poslovnih sestankov študentje sporazumevalno zmožnost lažje razvijajo ob prisotnosti učitelja kot brez učitelja, saj učitelj njihovo pozornost usmeri na napako, ki jo posledično tudi opazijo, brez posredovanja učitelja pa je verjetno ne bi.

Jezikovno znanje se po hipotezi povezovanja ob izpostavljenosti jeziku specifičnim jezikoslovnim kontekstom in vnosom informacij kot glavnim virom jezikovnega znanja, postopno gradi v mrežo povezav med posameznimi jezikovnimi elementi, kjer večkratna izpostavljenost posameznim situacijskim ali elementom jezika pri učencu v specifičnih kontekstih vodi do vse močnejših miselnih ali nevroloških povezav med temi elementi (Ellis, 2005, str. 305–52). Raziskava je ugotovila, da študentje vseh skupin z vajo sicer napredujejo, vendar eksperimentalne skupine napredujejo hitreje in bolje, kar lahko pripišemo temu, da bolj pretanjen vnos lahko omogoči bolj pretanjen iznos, povratna informacija o napaki pa večjo pravilnost (McDonough, 2004, str. 207–224).

### **6.3 Specializirani korpus SAPS (RV 3)**

Tretje raziskovalno vprašanje se glasi: Kakšne so razlike v jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih prvinah med korpusom simulacij sestankov SAPS in referenčnim korpusom mednarodnih poslovnih sestankov v angleškem jeziku CANBEC in kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poklicna opravila v angleškem jeziku?. Ugotavljala sem razlike med ugotovitvami študije referenčnega korpusa mednarodnih poslovnih sestankov v angleškem jeziku CANBEC (Handford, 2010) in govornim korpusom simulacij poslovnih sestankov v angleškem jeziku SAPS, ki sem mu za ta del raziskave odstranila oznake za napake, ker CANBEC ni učni korpus in v tem delu raziskave nisem primerjala učnih korpusov. Primerjalna analiza korpusov neprofesionalnih in profesionalnih tvorcev besedil oz. primerjava korpusa SAPS s korpusom CANBEC omogoča vpogled v jezikovno rabo

poslovne diskurzne skupnosti in besedilnega žanra poslovnega sestanka v angleškem jeziku.

### 6.3.1 Sezname besed v korpusu SAPS

V korpusu poslovnih sestankov v angleškem jeziku CANBEC z 912 734 besedami je najpogostejših deset besed: *the, and, to, I, a, you, it, yeah, that, we* (gl. preglednico 15)<sup>92</sup>.

Preglednica 15: Seznam najpogostejših besed v korpusu CANBEC

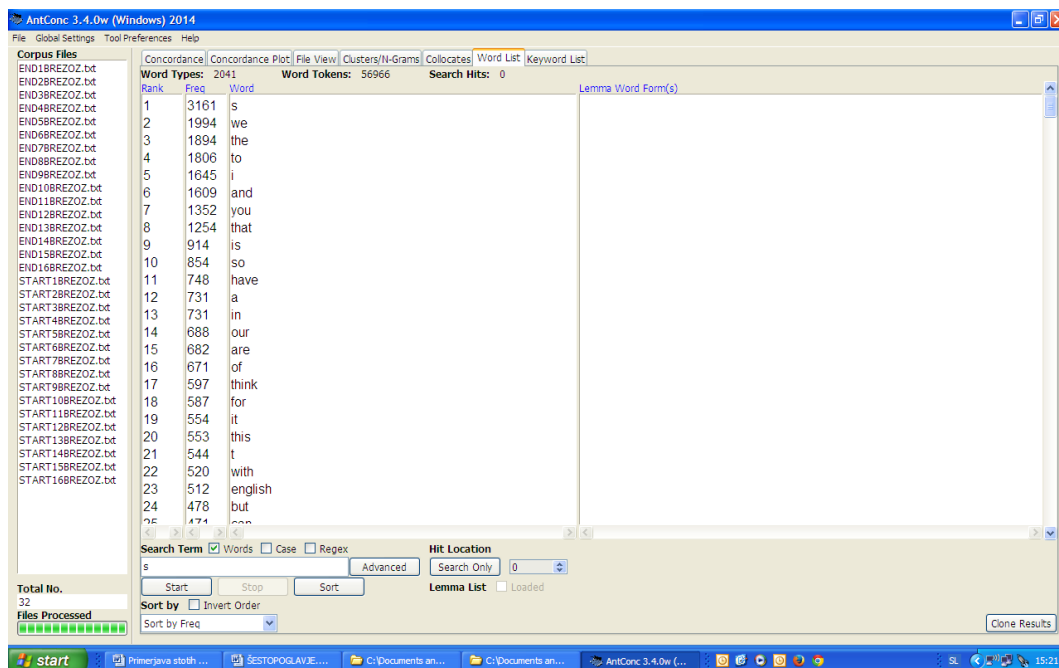
št.	pojavnica	m.	pojavnica	št.	pojavnica	št.	pojavnica
1	<b>the</b>	14	er	27	<b>well</b>	40	was
2	<b>and</b>	15	<b>so</b>	28	<b>that's</b>	41	<b>there</b>
3	<b>to</b>	16	<b>it's</b>	29	<b>just</b>	42	<b>think</b>
4	<b>i</b>	17	<b>but</b>	30	<b>what</b>	43	<b>can</b>
5	<b>a</b>	18	<b>on</b>	31	got	44	<b>are</b>
6	<b>you</b>	19	<b>for</b>	32	<b>this</b>	45	<b>as</b>
7	<b>it</b>	20	<b>have</b>	33	<b>one</b>	46	<b>then</b>
8	<b>yeah</b>	21	<b>erm</b>	34	<b>with</b>	47	<b>or</b>
9	<b>that</b>	22	<b>know</b>	35	<b>no</b>	48	get
10	<b>we</b>	23	<b>be</b>	36	at	49	<b>don('t)</b>
11	<b>of</b>	24	<b>they</b>	37	<b>not</b>	50	<b>them</b>
12	<b>in</b>	25	<b>if</b>	38	right		
13	<b>is</b>	26	<b>do</b>	39	<b>all</b>		

(Handford, The Language of Business Meetings 2010, str. 99–100)

V korpusu SAPS s 56 966 besedami so najpogostejše pojavnice (S)<sup>93</sup>, *we, the, to, I, and, you, that, is, so* in *have*. Del zadetkov za ta iskalni pogoj je prikazan na sliki 32.

<sup>92</sup> V **mastnem tisku** so pojavnice, ki so skupne seznamu besed v obeh korpusih, tako v CANBECU kot v SAPSU.

<sup>93</sup> Oznako S za študenta oz. udeleženca sestanka lahko kot nerelevantno sopojavnico izločimo.



Slika 32: Seznam besed po pogostnosti v korpusu SAPS

Med najpogostejšimi 100 pojavnicami v SAPSU je kar 90 % najpogostejših petdesetih pojavnic v CANBECU (prim. preglednici 15 in 16).

#### Preglednica 16: Seznam najpogostejših besed v korpusu SAPS

št.	pog.	pojavnica	št.	pog.	pojavnica	št.	pog.	pojavnica
	3161	(s)	34	332	do (26.)	69	155	could
1	1994	we (10.)	35	330	on (18.)	70	151	meeting
2	1894	the (1.)	36	326	they (21.)	71	151	my
3	1806	to (3.)	37	321	should	72	149	(italians)
4	1645	i (4.)	38	318	from	73	143	work
5	1609	and (2.)	39	318	like	74	141	speak
6	1352	you (6.)	40	313	if (25.)	75	141	well (27.)
7	1254	that (9.)	41	309	company	76	139	one (33.)
8	914	is (13.)	42	305	(italian)	77	139	want
9	854	so (15.)	43	301	your	78	138	aaa
10	748	have (20.)	44	296	all (39.)	79	137	see
11	731	a (5.)	45	278	what (30.)	80	132	them (50.)
12	731	in (12.)	46	270	about	81	129	communication
13	688	our	47	265	some	82	128	then (46.)
14	682	are (44.)	48	253	know (22.)	83	126	how
15	671	of (11.)	49	244	as (45.)	84	123	any
16	597	think (42.)	50	241	problem	85	120	point
17	587	for (19.)	51	239	us	86	118	cooperation
18	554	it (7.)	52	234	good	87	117	first
19	553	this (32.)	53	225	also	88	114	tents
20	544	t	54	219	very	89	113	make
21	520	with (34.)	55	214	agree	90	113	understand

se nadaljuje

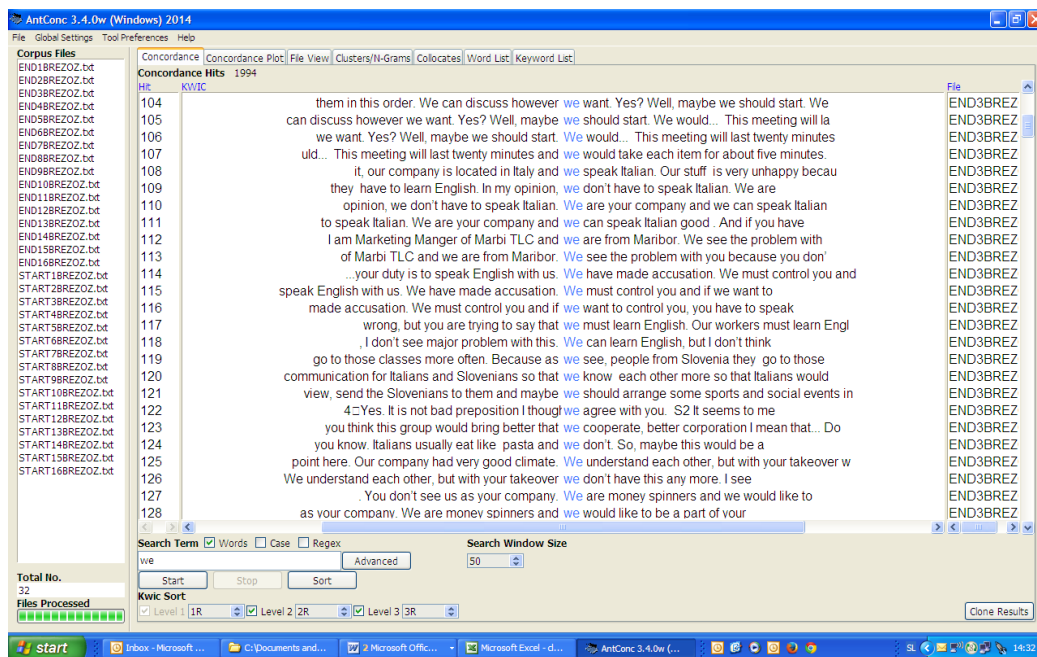
nadaljevanje

št.	pog.	pojavnica	št.	pog.	pojavnica	št.	pog.	pojavnica
22	512	(english)	56	206	group	91	111	time
23	478	<b>but (17.)</b>	57	191	other	92	109	(novara)
24	471	<b>can (43.)</b>	58	187	<b>yeah (8.)</b>	93	108	their
25	445	because	59	186	<b>just (29.)</b>	94	108	try
26	433	maybe	60	178	language	95	106	<b>no (35.)</b>
27	408	<b>be (23.)</b>	61	177	am	96	106	something
28	394	yes	62	175	reports	97	105	now
29	383	will	63	173	<b>there (41.)</b>	98	104	workers
30	372	would	64	171	better	99	103	marketing
31	371	ok	65	169	<b>or (47.)</b>	100	101	people
32	344	<b>not (37.)</b>	66	164	learn			
33	339	<b>don('t) (49.)</b>	67	164	more			

Nekatere najpogostejše pojavnice so skupne obema korpusoma, nekatere pa ne. Na seznamu besed za korpus SAPS so v **mastnem tisku** zapisane tiste pojavnice, ki so skupne obema korpusoma, tako CANBECU (gl. preglednico 15) kot SAPSU (gl. preglednico 16), v oklepaju pa je zapisano, na katerem mestu po pogostnosti je pojavnica v korpusu CANBEC (Handford, 2010, str. 99–100). Tako je npr. *we* v korpusu CANBEC na 10. mestu, *the* na 1., *to* pa na 3. mestu po pogostnosti.

Zanimivo je, da nekaterih najpogostejših pojavnice iz korpusa SAPS ni na seznamu najpogostejših besed v CANBECU (npr. *our*, *because*, *maybe*, *yes*, *will*, *would*, *ok*, *should*), in obratno.

Ker je v korpusu SAPS najpogostejša pojavnica *we*, navajam primer konkordance pojavnice *we*. Del zadetkov za ta iskalni pogoj prikazuje slika 33.



Slika 33: Konkordance v korpusu SAPS za najbolj pogosto pojavnico *we*

### 6.3.2 Pozitivne ključne besede v korpusu SAPS

V korpusu poslovnih sestankov CANBEC je primerjava z referenčnim govornim korpusom splošne angleščine CANCODE pokazala, da so pozitivne ključne besede: *we*, *(ha)ve*, *okay*, *(a)re*, *hmm*, *the*, *crane*, *customer*, *lift*, *need* idr. Ker imam vpogled le v prvih petdeset pozitivnih ključnih pojavnic CANBECA, navajam samo te (gl. preglednico 17).

Preglednica 17: Pozitivne ključne besede v CANBECU v primerjavi s korpusom CANCODE

št.	pojavnica	št.	pojavnica	št.	pojavnica	št.	pojavnica
1	<b>we</b>	14	sales	27	<b>is</b>	40	er
2	<b>(ha)ve</b>	15	thousand	28	month	41	<b>point</b>
3	<b>okay</b>	16	hundred	29	'll	42	tyre
4	<b>(a)re</b>	17	orders	30	stock	43	list
5	<b>hmm</b>	18	<b>if</b>	31	issue	44	<b>company</b>
6	<b>the</b>	19	which	32	product	45	information
7	crane	20	<b>will</b>	33	cent	46	system
8	customer	21	customers	34	<b>problem</b>	47	terms
9	lift	22	per	35	<b>for</b>	48	cellar
10	<b>need</b>	23	price	36	<b>us</b>	49	two
11	cranes	24	mail	37	server	50	<b>to</b>
12	order	25	business	38	<b>so</b>		
13	<b>meeting</b>	26	lifts	39	vehicle		

(Handford, The Language of Business Meetings, 2010, str. 106)



Za korpus SAPS sem oblikovala seznam ključnih besed in ga primerjala z referenčnim korpusom Spoken British National Corpus. Najprej sem oblikovala seznam pozitivnih ključnih besed. Od petdesetih pozitivnih ključnih besed v korpusu CANBEC je v SAPSU 18 pojavnic oz. 36 % ključnih petdesetih besed iz CANBECA (prim. preglednici 17 in 18), in sicer: *we, (ha)ve, okay, (a)re, hmm, the, need, meeting, if, will, is, problem, for, us, so, point, company in to*<sup>94</sup>.

Na seznamu pozitivnih ključnih besed v korpusu SAPS, ki sem ga primerjala z referenčnim korpusom, je tako kot v CANBECU na prvem mestu pojavnica *we*, sledijo pa ji *the, to, I, and, you, that, is, so, (ha)ve* idr. (gl. sliko 34).

Rank	Freq	Keyness	Keyword
1	3161	4155.731	s
2	1994	3017.861	we
3	1894	2706.335	the
4	1806	2467.852	to
5	1645	2342.802	i
6	1609	2280.672	and
7	1352	1992.278	you
8	1254	1888.915	that
9	914	1365.998	is
10	854	1208.125	so
11	748	1120.565	have
12	688	1049.418	our
13	682	1019.120	are
14	671	945.093	of
15	597	888.556	think
16	553	841.223	this
17	587	839.742	for
18	520	779.845	with
19	512	758.115	english
20	554	754.796	it
21	731	734.276	a
22	478	715.273	but
23	731	683.159	in
24	471	678.579	can
25	445	674.759	keeping

Slika 34: Pozitivne ključne besede v korpusu SAPS v primerjavi s korpusom Spoken BNC

Zanimivo je, da nekaterih pojavnic iz CANBECA (gl. preglednico 17) ni na seznamu pozitivnih ključnih besed v SAPSU (npr. *customer, order, price in issue*). Pozitivne ključne besede, ki so skupne obema korpusoma so: *we, the, to, is, so, (ha)ve, (a)re, for, ok, will, if, company, problem, us, meeting, point in need*. V preglednici 18 so označene z **mastnim** tiskom, v oklepaju pa je zapisano, na katerem mestu je v korpusu CANBEC (Hanford, 2010, str. 106).

<sup>94</sup> Pojavnice, ki so skupne pozitivnim ključnim besedam v korpusu SAPS in korpusu CANBEC, so v **mastnem tisku**.

Nekaj pozitivnih ključnih besed iz SAPSA je v korpusu CANBEC celo na seznamu negativnih ključnih besed (prim. preglednici 18 in 19). Te so v preglednici 18 označene s sivino (npr. *I, and, you, it, yes, don('t), your, know, like* in *my*), v oklepaju pa je zapisano, na katerem mestu so v korpusu CANBEC (Hanford, 2010, str. 106). Samo dve pojavnici sta na istih mestih v obeh korpusih (*we* in *I*), pri drugih pa se mesta razlikujejo.

**Preglednica 18: Pozitivne ključne besede v SAPSU v primerjavi s korpusom Spoken BNC**

št.	pogostnost	ključnost	pojavnica	št.	pogostnost	ključnost	pojavnica
	3161	4345,716	(s)	50	225	336,121	also
1	1994	3017,861	<b>we (1.)</b>	51	219	326,903	very
2	1894	2706,335	<b>the (6.)</b>	52	296	320,672	all
3	1806	2467,852	<b>to (50.)</b>	53	214	319,222	agree
4	1645	2342,802	i (4.)	54	206	290,654	group
5	1609	2280,672	and (24.)	55	330	281,712	on
6	1352	1992,278	you (8.)	56	234	275,875	good
7	1254	1888,915	that	57	191	267,923	other
8	914	1365,998	<b>is (27.)</b>	58	186	267,774	just
9	854	1208,125	<b>so (38.)</b>	59	178	255,585	language
10	748	1120,565	<b>(ha)ve (2.)</b>	60	187	255,105	yeah
11	688	1049,418	our	61	171	253,216	better
12	682	1019,120	<b>(a)re (4.)</b>	62	175	251,017	reports
13	671	945,093	of	63	164	242,482	learn
14	597	888,556	think	64	177	240,086	am
15	553	841,223	this	65	173	234,085	there
16	587	839,742	<b>for (35.)</b>	66	155	228,685	could
17	520	779,845	with	67	169	228,089	or
18	512	758,115	english	68	164	227,103	more
19	554	754,796	it (31.)	69	151	222,556	my (10.)
20	731	734,276	a	70	149	219,492	italians
21	478	715,273	but	71	151	214,513	<b>meeting (13.)</b>
22	731	683,159	in	72	138	213,268	aaa
23	471	678,579	can	73	141	207,238	speak
24	445	674,752	because	74	139	204,176	want
25	433	656,261	maybe	75	132	193,461	them
26	544	606,927	(')t	76	129	181,139	communication
27	394	586,230	yes (13.)	77	123	179,693	any
28	371	560,754	<b>ok (3.)</b>	78	128	179,625	then
29	383	560,492	<b>will (20.)</b>	79	137	174,631	see
30	372	552,460	would	80	126	169,943	how
31	408	536,415	be	81	109	168,451	novara
32	344	485,434	not	82	114	165,935	tents
33	321	483,772	should	83	118	164,493	cooperation
34	339	470,814	don('t)(36.)	84	120	160,959	<b>point (41.)</b>
35	318	469,633	from	85	113	156,938	understand

*se nadaljuje*

nadaljevanje

št.	pogostnost	ključnost	pojavnica	št.	pogostnost	ključnost	pojavnica
36	326	458,150	they	86	108	156,771	their
37	313	453,518	<b>if (18.)</b>	87	104	150,664	workers
38	305	441,310	italian	88	108	149,390	try
39	301	427,507	your (42.)	89	96	148,360	maribor
40	309	425,553	<b>company (44.)</b>	90	105	144,866	now
41	270	396,105	about	91	100	144,560	improve
42	265	380,332	some	92	99	143,035	thank
43	241	360,711	<b>problem (34.)</b>	93	103	141,851	marketing
44	278	355,159	what	94	106	140,058	something
45	332	350,986	do	95	113	139,429	make
46	244	348,371	as	96	93	133,887	italy
47	253	347,848	know (23.)	97	143	133,703	work
48	318	347,377	like (5.)	98	99	129,644	<b>need (10.)</b>
49	239	340,767	<b>us (36.)</b>	...			

### 6.3.3 Negativne ključne besede v korpusu SAPS

V korpusu poslovnih sestankov CANBEC je primerjava z referenčnim govornim korpusom splošne angleščine CANCODE pokazala, da so negativne ključne besede (Hanford, 2010, str. 103): *oh, was, she, I, like, mm, he, you, her, my* idr. (gl. preglednico 19). Ker imam vpogled le v prvih petdeset negativnih ključnih pojavnih CANBECA, navajam samo te<sup>95</sup>.

Preglednica 19: Negativne ključne besede v CANBECU v primerjavi s korpusom CANCODE

št.	pojavnica	št.	pojavnica	št.	pojavnica	št.	pojavnica
1	oh	14	no	27	used	40	little
2	was	15	did	28	dad	41	love
3	she	16	went	29	lovely	42	your (39.)
4	i (4.)	17	god	30	house	43	me
5	like (48.)	18	were	31	it (19.)	44	quite
6	mm	19	nice	32	thought	45	night
7	he	20	school	33	go	46	when
8	you (6.)	21	didn't	34	remember	47	never
9	her	22	mum	35	though	48	clear
10	my (69.)	23	know (47.)	36	don('t) (34.)	49	his
11	really	24	and (5.)	37	ooh	50	<b>home</b>
12	s	25	said	38	had		
13	yes (27.)	26	ah	39	funny		

(Hanford, The Language of Business Meetings, 2010, str. 103)

<sup>95</sup> Negativne ključne besede iz CANBECA, ki so na seznamu pozitivnih ključnih besed v korpusu SAPS, so v preglednici 19 označene s sivino, v oklepaju pa je zapisano, na katerem mestu so v korpusu SAPS.

Na besednem seznamu negativnih ključnih besed v korpusu SAPS, ki sem ga primerjala z referenčnim korpusom Spoken BNC (gl. sliko 35), med negativnimi ključnimi besedami ni mogoče zaslediti nobene od pojavnic na seznamu negativnih ključnih besed v CANBECU razen *home* (prim. preglednici 19 in 20), kar je med stotimi negativnimi ključnimi besedami v korpusu SAPS le 2 % petdesetih negativnih ključnih besed iz CANBECA<sup>96</sup>.

Rank	Freq	Keyness	Keyword
1	10	310.515	re
2	1	132.521	pre
3	1	70.502	sub
4	1	58.450	multi
5	6	56.168	o
6	2	51.570	mid
7	1	47.661	off
8	7	39.271	co
9	37	32.999	self
10	2	26.407	p
11	3	22.749	twenty
12	1	21.726	man
13	2	20.892	thirty
14	3	20.652	hand
15	6	20.358	half
16	9	20.128	under
17	27	17.375	over
18	2	16.579	eight
19	1	16.010	ill
20	1	14.883	e
21	2	11.365	seven
22	3	10.650	nine
23	24	10.354	out
24	13	9.925	four
25	7	0.604	ev

Slika 35: Negativne ključne besede v korpusu SAPS v primerjavi s korpusom Spoken BNC

Zanimivo je, da med negativnimi ključnimi besedami korpusa SAPS, ki sem jih primerjala z referenčnim korpusom Spoken BNC, tudi ni mogoče zaslediti negativnih ključnih besed iz CANBECA: *I, like, you, my, yes, know, and, it, don(t) in your*, to pa zato, ker so v korpusu SAPS na seznamu pozitivnih ključnih besed (prim. preglednici 18 in 19).

<sup>96</sup> Pojavnice, ki so skupne negativnim ključnim besedam v v korpusu SAPS in korpusu CANBEC so v **mastnem tisku**.

Preglednica 20: Negativne ključne besede v SAPSU v primerjavi s korpusom Spoken BNC

št.	pog.	ključnost	pojavnica	št.	pog.	ključnost	pojavnica
1	10	310,515	re	51	1	4,189	quarter
2	1	132,521	pre	52	1	4,189	term <sup>97</sup>
3	1	70,502	sub	53	14	3,760	d
4	1	58,450	multi	54	1	3,237	book
5	6	56,168	o	55	1	3,237	ho
6	2	51,570	mid	56	1	3,237	light
7	1	47,661	off	57	1	3,237	minute
8	7	39,271	co	58	1	3,237	mm
9	37	32,999	self	59	1	3,237	skilled
10	2	26,407	p	60	1	3,237	stick
11	3	22,749	twenty	61	2	2,994	sit
12	1	21,726	man	62	3	2,980	head
13	2	20,892	thirty	63	45	2,573	up
14	3	20,652	hand	64	1	2,333	county
15	6	20,358	half	65	1	2,333	established
16	9	20,128	under	66	1	2,333	gas
17	27	17,375	over	67	1	2,333	german
18	2	16,579	eight	68	1	2,333	road
19	1	16,010	ill	69	1	2,333	standing
20	1	14,883	e	70	1	2,333	straight
21	2	11,365	seven	71	1	2,333	stress
22	3	10,650	nine	72	1	2,333	young
23	24	10,354	out	73	2	2,228	goal
24	13	9,925	four	74	2	2,228	play
25	7	9,694	six	75	17	1,926	m
26	8	9,658	five	76	2	1,527	da
27	1	9,361	full	77	2	1,527	eleven
<b>28</b>	<b>1</b>	<b>9,361</b>	<b>home (50.)</b>	78	2	1,527	room
29	1	9,361	vice	79	1	1,497	cultural
30	3	8,789	based	80	1	1,497	employed
31	3	7,885	line	81	1	1,497	extra
32	3	7,885	old	82	1	1,497	fall
33	3	7,885	set	83	1	1,497	fit
34	5	7,485	type	84	1	1,497	hang
35	1	7,232	built	85	1	1,497	hat
36	1	7,232	fire	86	1	1,497	image
37	1	7,232	mother	87	1	1,497	operating
38	3	7,000	ten	88	1	1,497	professional
39	10	6,342	long	89	1	1,497	sentence
40	1	6,194	faced	90	1	1,497	shop
41	1	6,194	father	91	1	1,497	structured
42	1	6,194	stand	92	1	1,497	table
43	3	6,137	bye	93	1	1,497	ya
44	3	6,137	life	94	11	1,453	free
45	11	5,288	down	95	20	1,260	back
46	4	4,457	short	96	15	1,229	year
47	1	4,189	break	97	2	0,910	building
48	1	4,189	case	98	4	0,817	looking
49	1	4,189	computer	99	1	0,763	base
50	1	4,189	hundred	100	1	0,763	bill

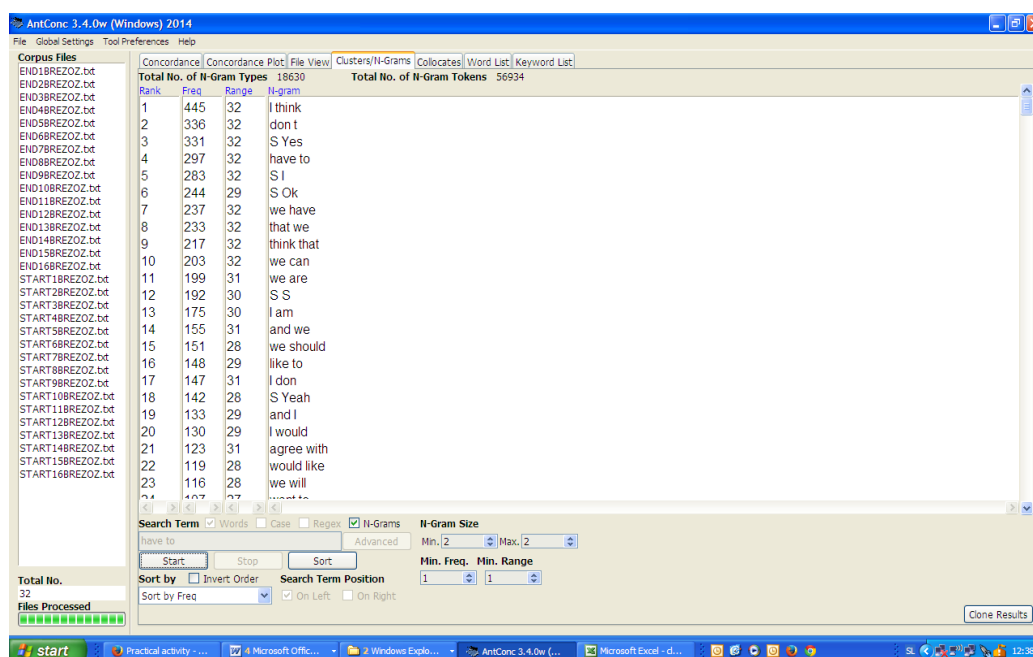
<sup>97</sup> Od tu dalje negativne ključne besede zaradi prenizkih vrednosti za ključnost navajam zgolj informativno.

## 6.3.4 Sopojevnic v korpusu SAPS

Pogoste večbesedne skupe sem s korpusnim orodjem AntConc oblikovala v frekvenčne sezname in uredila po pogostnosti.

### 6.3.4.1 Sopojevnic v korpusu SAPS po večdelnosti

Z obdelavo korpusnih podatkov (gl. sliko 36) sem uredila seznam dvodelnih skupov oz. 2-gramov (gl. preglednico 21)<sup>98</sup>.



Slika 36: Najbolj pogosti 2-grami v SAPSU

Navajam 2-grame v SAPSU in v CANBECU. Ker so dostopni le podatki za 20 najbolj pogostih 2-gramov v CANBECU (Hanford, 2010, str. 125–126), tudi iz korpusa SAPS navajam samo 20 najpogostejših (gl. preglednico 21).

<sup>98</sup> S seznama najpogostejših 2-gramov sem izločila nerelevantne sopojevnic, ki vsebujejo pojavnico *S* za študenta.

Preglednica 21: Najbolj pogosti 2-grami v SAPSU in CANBECU

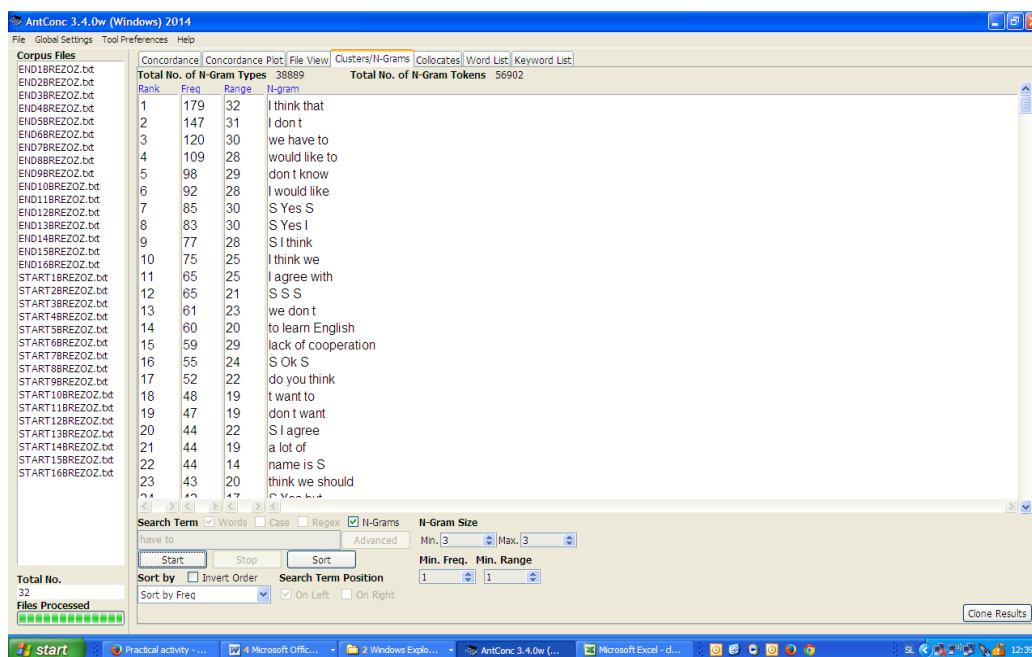
št.	pogostnost	2-gram SAPS	pogostnost	2-gram CANBEC*
1	445	<b>I think (2.)</b>	3494	you know
2	336	don't	2675	<b>I think</b>
3	297	<b>have to (13.)</b>	2150	<b>of the</b>
4	237	we have	1983	I mean
5	233	that we	1878	in the
6	217	think that	1864	on the
7	203	<b>we can (18.)</b>	1437	at the
8	199	we are	1412	to be
9	175	I am	1387	<b>I don't</b>
10	155	and we	1355	to do
11	151	we should	1309	if you
11	148	like to	1237	and then
13	147	<b>I don('t) (9.)</b>	1134	<b>have to</b>
14	133	and I	1100	have got
15	130	I would	1095	to the
16	123	agree with	1073	for the
17	119	would like	1043	need to
18	116	we will	1041	<b>we can</b>
19	107	want to	946	it was
20	100	<b>of the (3.)</b>	944	and the

(\*Handford, The Language of Business Meetings, 2010, str. 125–126)

V **mastnem tisku** so tisti 2-grami, ki so skupni tako CANBECU kot tudi SAPSU, v oklepaju na seznamu za korpus SAPS pa je navedeno tudi mesto po pogostnosti 2-grama v korpusu CANBEC. Med prvimi 20 najpogostejšimi 2-grami iz korpusa SAPS, je 25 % dvajsetih najpogostejših 2-gramov korpusa CANBEC, razlikujejo pa se po mestu pogostnosti.

Z obdelavo korpusnih podatkov sem uredila seznam 3-gramov (gl. sliko 37)<sup>99</sup>.

<sup>99</sup> S seznama najpogostejših 3-gramov sem izločila nerelevantne sopojavnice, ki vsebujejo pojavnico *S* za študenta.



Slika 37: Najbolj pogosti 3-grami v SAPSU

Navajam 3-grame v SAPSU in v CANBECU. Ker so dostopni le podatki za 20 najbolj pogostih 3-gramov v CANBECU (Hanford, 2010, str. 126), tudi iz korpusa SAPS navajam samo 20 najpogostejših (gl. preglednico 22).

#### Preglednica 22: Najbolj pogosti 3-grami v SAPSU in CANBECU

št.	pogostnost	3-gram SAPS	pogostnost	3-gram CANBEC*
1	179	I think that	578	I don('t) know
2	147	I don't	478	<b>a lot of</b>
3	120	<b>we have to (16.)</b>	472	at the moment
4	109	would like to	427	we need to
5	98	don't know	349	I don('t) think
6	92	I would like	341	the end of
7	75	<b>I think we (18.)</b>	245	I mean I
8	65	I agree with	220	a bit of
9	61	we don't	217	<b>and I think</b>
10	60	to learn English	217	be able to
11	59	lack of cooperation	217	in terms of
12	52	do you think	216	one of the
13	48	I want to	216	to do it
14	47	don't want	207	at the end
15	44	<b>a lot of (2.)</b>	207	I think it
16	43	think we should	207	<b>we have to</b>
17	41	of cooperation from	206	end of the
18	40	and I am	185	<b>I think we</b>
19	39	cooperation from the	181	you know the
20	36	<b>and I think (9.)</b>	174	have a look

(\*Hanford, The Language of Business Meetings, 2010, str. 126)



V **mastnem tisku** so tisti 3-grami, ki so skupni tako CANBECU kot tudi SAPSU, v oklepaju na seznamu korpusa SAPS pa je navedeno tudi mesto po pogostnosti 3-grama v korpusu CANBEC. Med prvimi 20 najpogostejšimi 3-grami iz korpusa SAPS je 20 % dvajsetih najpogostejših 3-gramov korpusa CANBEC, razlikujejo pa se po mestu pogostnosti.

Z obdelavo korpusnih podatkov sem uredila seznam 4-gramov (gl. sliko 38)<sup>100</sup>.

Rank	Freq	Range	N-gram
1	90	29	I don t know
2	84	28	I would like to
3	45	19	don t want to
4	42	26	lack of cooperation from
5	39	23	of cooperation from the
6	35	21	cooperation from the Italians
7	34	12	S and I am
8	34	14	my name is S
9	33	18	I think we should
10	32	21	S I agree with
11	29	19	S I think that
12	28	11	S S S S
13	28	12	name is S and
14	27	12	is S and I
15	25	19	the lack of cooperation
16	24	13	I agree with you
17	24	16	what do you think
18	23	16	I think that s
19	23	14	S I don t
20	23	14	What do you think
21	20	16	I think that we
22	20	16	effect on the group
23	19	15	and I think that
24	16	14	I think that

Slika 38: Najbolj pogosti 4-grami v SAPSU

Navajam 4-grame v SAPSU in v CANBECU. Ker so dostopni le podatki za 20 najbolj pogostih 4-gramov v CANBECU (Hanford, 2010, str. 127), tudi iz korpusa SAPS navajam samo 20 najpogostejših (gl. preglednico 23). Med njimi ni 4-gramov, ki bi bili skupni v obeh korpusih.

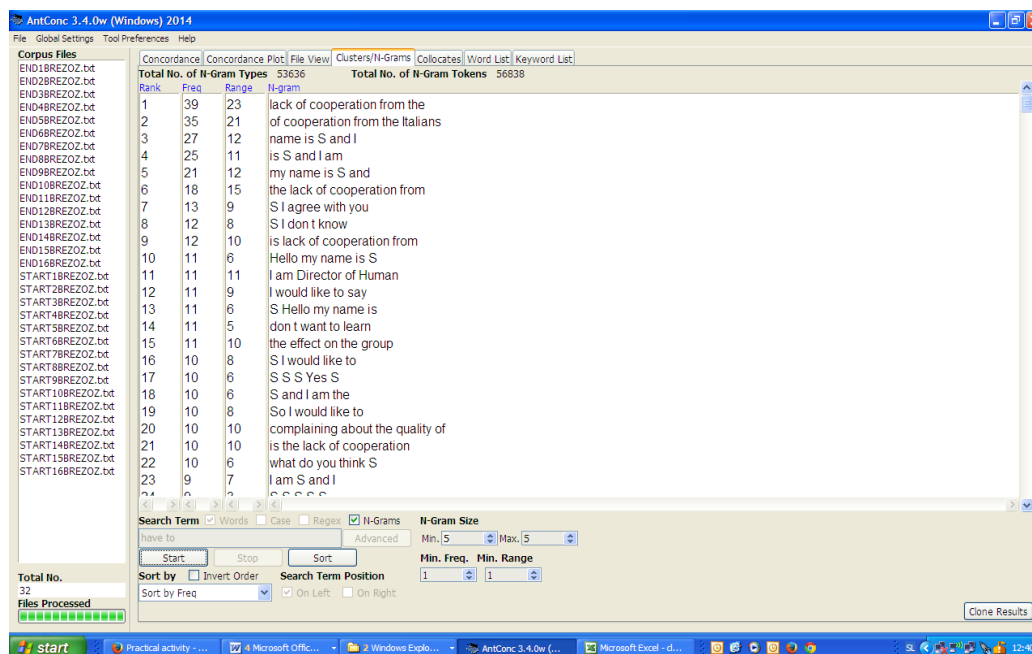
<sup>100</sup> S seznama najpogostejših 4-gramov sem izločila nerelevantne sopojavnice, ki vsebujejo pojavnico *S* za študenta.

**Preglednica 23: Najbolj pogosti 4-grami v SAPSU in CANBECU**

št.	pogostnost	4-gram SAPS	pogostnost	4-gram CANBEC*
1	90	I don't know	178	at the end of
2	84	I would like to	177	the end of the
3	45	don't want to	98	have a look at
4	42	lack of cooperation from	97	end of the day
5	35	cooperation from the Italians	83	a bit of a
6	33	I think we should	77	I don('t) know if
7	25	the lack of cooperation	68	at the same time
8	24	I agree with you	64	I don('t) know what
9	24	what do you think	58	to be able to
10	20	I think that we	58	two and a half
11	20	effect on the group	53	a lot of the
12	17	and I think that	51	we need to do
13	15	I think that the	50	thank you very much
14	15	that we have to	49	I don('t) know whether
15	13	I think that this	48	the other thing is
16	13	I think we have	47	if we can get
17	13	do you think about	47	in terms of the
18	13	what do you think	44	I don('t) know how
19	12	we are going to	43	to make sure that
20	11	do you have any	41	if you look at

(\*Handford, The Language of Business Meetings, 2010, str. 127)

Z obdelavo korpusnih podatkov sem izdelala seznam 5-gramov (gl. sliko 39)<sup>101</sup>.



*Slika 39: Najbolj pogosti 5-grami v SAPSU*

<sup>101</sup> S seznama najpogostejših 5-gramov sem izločila nerelevantne sopojavnice, ki vsebujejo pojavnico *S* za študenta.

Navajam 5-grame v SAPSU in v CANBECU. Ker so dostopni le podatki za 20 najbolj pogostih 5-gramov v CANBECU (Hanford, 2010, str. 127), tudi iz korpusa SAPS navajam samo 20 najpogostejših. Med njimi ni 5-gramov, ki bi bili skupni tako CANBECU kot tudi SAPSU (gl. preglednico 24).

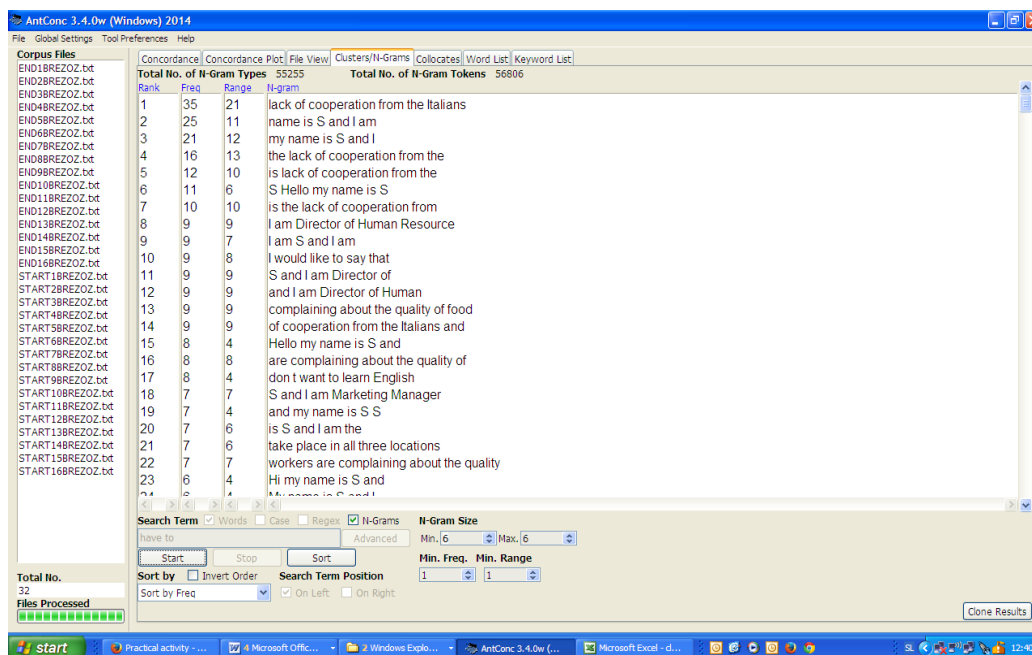
**Preglednica 24: Najbolj pogosti 5-grami v SAPSU in CANBECU**

št.	pog.	5-grami SAPS	pog.	5-grami CANBEC*
1	39	lack of cooperation from the	116	at the end of the
2	35	of cooperation from the Italians	88	the end of the day
3	18	the lack of cooperation from	40	this that and the other
4	12	is lack of cooperation from	33	and this that and the
5	11	I am director of Human	32	do you want me to
6	11	I would like to say	30	have a look at it
7	11	don't want to learn	27	and a half per cent
8	11	the effect on the group	23	to have a look at
9	10	so I would like to	23	two and a half per
10	10	complaining about the quality of	22	you know what I mean
11	10	is the lack of cooperation	21	I think we need to
12	9	about the quality of food	20	the end of the year
13	9	cooperation from the Italians and	18	and have a look at
14	9	first rate elite party tents	17	I mean I don(t) know
15	9	they don't want to	17	the end of the month
16	9	would like to say that	16	at this momement in time
17	8	I would like to welcome	16	I don(t) know what the
18	8	and I think we should	15	from our point of view
19	8	are complaining about the quality	15	from my point of view
20	6	I think that this is	15	I don(t) know if you

(\*Hanford, The Language of Business Meetings, 2010, str. 127)

Z obdelavo korpusnih podatkov sem izdelala seznam 6-gramov (gl. sliko 40)<sup>102</sup>.

<sup>102</sup> S seznama najpogostejših 6-gramov sem izločila nerelevantne sopojavnice, ki vsebujejo pojavnico *S* za študenta.



Slika 40: Najbolj pogosti 6-grami v SAPSU

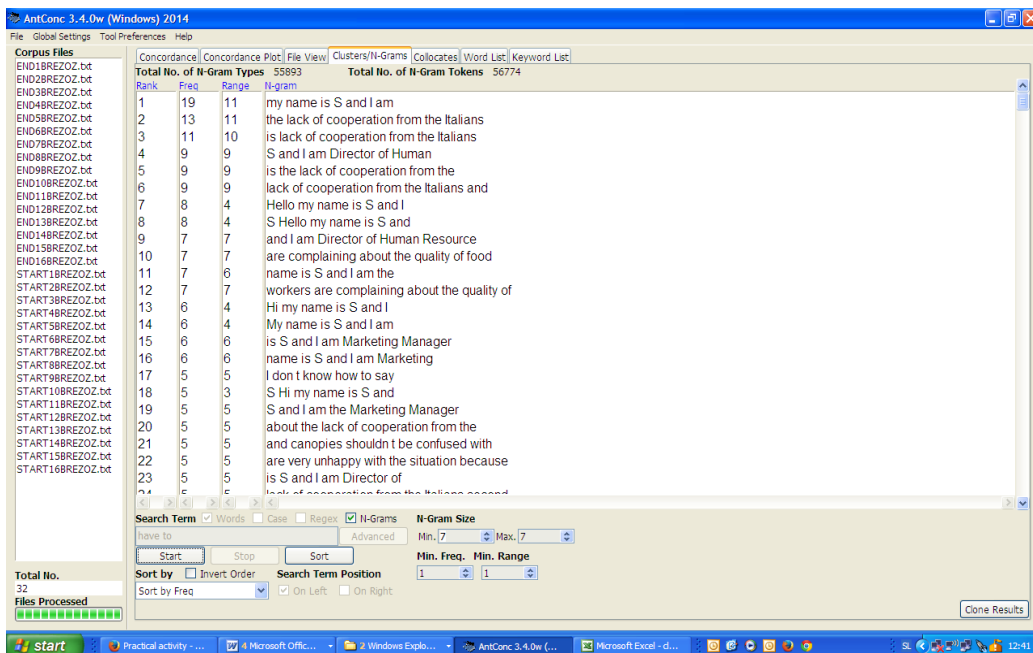
Navajam 6-grame v SAPSU in v CANBECU. Ker so po navedbah Hanforda (2010, str. 128) dostopni le podatki za 7 najbolj pogostih statistično pomembnih 6-gramov v CANBECU, tudi iz korpusa SAPS navajam samo 7 najpogostejših (gl. preglednico 25). Med njimi ni 6-gramov, ki bi bili skupni v obeh korpusih.

Preglednica 25: Najbolj pogosti 6-grami v SAPSU in CANBECU

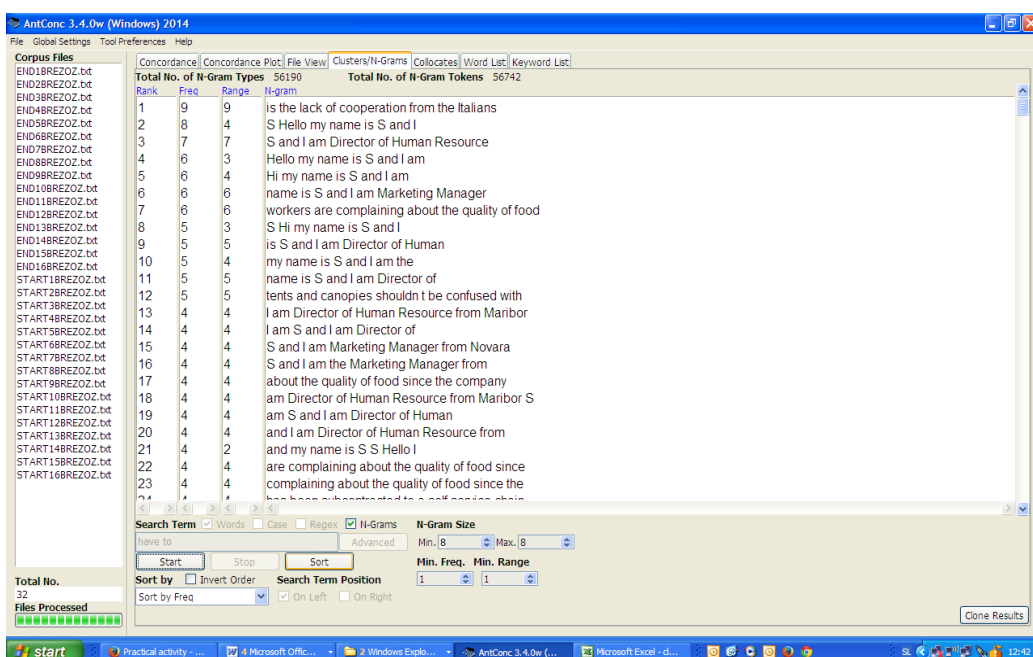
št.	pog.	6-grami SAPS	pog.	6-grami CANBEC*
1	35	lack of cooperation from the Italians	86	at the end of the day
2	16	the lack of cooperation from the	33	and this that and the other
3	12	is lack of cooperation from the	23	two and a half per cent
4	10	is the lack of cooperation from	10	between now and the end of
5	9	I am Director of Human Resource	9	a hell of a lot of
6	8	I would like to say that	9	but at the end of the
7	5	I would like to thank you	9	do you know what I mean

(\*Handford, The Language of Business Meetings, 2010, str. 128)

V nadaljevanju navajam še najbolj pogoste 7-grame (gl. sliko 41) in 8-grame (gl. sliko 42) v korpusu SAPS, vendar je po izločitvi nerelevantnih sopojavnic, ki vsebujejo pojavnico *S* za študenta, število 7- in 8-gramov prenizko, da bi bilo statistično značilno.



Slika 41: Najbolj pogosti 7-grami v SAPSU



Slika 42: Najbolj pogosti 8-grami v SAPSU

### 6.3.4.2 Sopojavnice v korpusu SAPS po jezikovnih funkcijah

S korpusnim orodjem AntConc sem večbesedne skupe proučila tudi po jezikovnih funkcijah in jih primerjala z večbesednimi skupi po 18 specifičnih jezikovnih funkcijah iz korpusa CANBEC, ki jih navaja Handford (2010, str. 134–137).

Ugotovila sem, katerih večbesednih skupov za posamezne jezikovne funkcije v SAPSU ni (–) in kateri so manj pogosti ali pa celo bolj pogosti (**v mastnem tisku**) kot v CANBECU (gl. preglednico 26)<sup>103</sup>.

**Preglednica 26: Večbesedni skupi v SAPSU po jezikovnih funkcijah v CANBECU**

jez. funkcija	pog. CANBEC	pog. SAPS	večbesedni skupi
<b>1. OSREDOTOČANJE</b> (angl. <i>focusing</i> )			
	217	(1)	in terms of
	139	(6)	the fact that
	49	16	<b>the problem is</b>
	13	–	one of the things that
<b>2. NAŠTEVANJE/ČASOVNO ZAPOREDJE</b> (angl. <i>enumerating/temporal sequencing</i> )			
	1237	(47)	and then
	25	–	for the time being
	11	1	<b>to begin with</b>
	14	–	in the first place
<b>3. POVEZOVANJE</b> (ang. <i>linking</i> )			
	1237	(47)	and then
	9	–	but at the same time
<b>4. NAVAJANJE VZROKA IN POSLEDICE</b> (angl. <i>marking cause and effect</i> )			
	17	3	<b>the reason why</b>
	17	(1)	and that's why
<b>5. POVZEMANJE/POPRAVLJANJE</b> (angl. <i>summarizing/reformulating</i> )			
	167	35	<b>so I think</b>
	49	–	so I mean
	10	–	in other words
<b>6. POJASNJEVANJE SVOJEGA VIDIKA</b> (angl. <i>clarifying own position</i> )			
	2675	(36)	I mean
	19	4	<b>from my point of view</b>
	19	(1)	from our point of view
	18	–	I guess for me
	17	–	what we are trying to do
	14	–	that's what I'm saying

*se nadaljuje*

<sup>103</sup> Ker sta korpusa CANBEC in SAPS različno velika, gre za relativno pogostnost, ki sem jo preračunala z orodjem na <http://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html>. Pridobljeno 11. 12. 2014.

nadaljevanje

jez. funkcija	pog. CANBEC	pog. SAPS	večbesedni skupi
	9	–	I am not saying that
<b>7. PREVERJANJE RAZUMEVANJA/SKUPNIH IZHODIŠČ</b> (angl. <i>checking/showing shared knowledge/understanding</i> )			
	3494	(58)	you know
	22	(1)	you know what I mean
	13	1	<b>what you're saying is</b>
	9	1	<b>do you know what I mean</b>
<b>8. NEJASNO IZRAŽANJE</b> (angl. <i>being vague</i> )			
	127	–	the other thing
	76	–	sort of thing
	65	–	kind of thing
	54	–	et cetera
	43	–	things like that
	35	44	<b>a lot of</b>
	33	–	and this that and the other
	32	11	<b>and so on</b>
	25	(1)	and something like that
	19	–	a couple of
	15	–	and everything else
	11	–	all that sort of stuff
	11	–	that type of thing
	9	–	the rest of it
<b>9. PREOBLIKOVANJE oz. okrepitev/omejitev ARGUMENTOV</b> (angl. <i>hedging</i> )			
	2675	445	<b>I think</b>
	912	(9)	sort of
	636	(10)	bit of
	578	90	<b>I don't know</b>
	349	(14)	I don't think
	86	–	at the end of the day
	19	4	<b>from my point of view</b>
	19	(1)	from our point of view
	14	–	to be honest with you
	11	–	as far as I know
<b>10. NAKAZOVANJE OBVEZNOSTI</b> (angl. <i>signalling obligation</i> )			
	1091	203	<b>we can</b>
	680	(37)	we need
	427	(24)	we need to
	257	151	<b>we should</b>
	207	120	<b>we have to</b>
	152	(7)	you need to
	132	35	<b>you have to</b>
	12	–	I need to know
	9	7	<b>I think you should</b>
<b>11. OSREDOTOČANJE NA ODLOČITEV</b> (angl. <i>focusing on decision</i> )			
	77	27	<b>so we can</b>
	58	(5)	a problem with

*se nadaljuje*

<i>nadaljevanje</i>			
jez. funkcija	pog. CANBEC	pog. SAPS	večbesedni skupi
	42	4	<b>not a problem</b>
	18	–	we might as well
	15	–	not an issue
<b>12. UGIBANJE</b> (angl. <i>hypothesizing/speculating</i> )	1309	87	<b>if you</b>
	284	(15)	if I
	254	28	<b>so if</b>
<b>13. VREDNOTENJE</b> (angl. <i>evaluating</i> )	273	(15)	but if
	152	(2)	it might
	128	(8)	if we can
	13	1	it may be
	9	2	<b>a waste of time</b>
	9	–	one of those things
	9	–	a hell of a lot of
	9	–	that's the other thing
<b>14. POVPRASEVANJE PO POJASNILU</b> (angl. <i>seeking clarification</i> )	18	4	<b>do you mean</b>
	16	4	<b>what do you mean</b>
	13	12	<b>what do you think</b>
<b>15. RAZLAGA/PONAZORITEV</b> (angl. <i>explaining/demonstrating</i> )	45	(2)	if you look at
	16	1	I can tell you
	10	4	<b>as you can see</b>
<b>16. POSREDNO IZRAŽANJE</b> (angl. <i>being indirect</i> )	166	35	<b>but I think</b>
	107	–	do you want (me to)
	77	3	I don't know if
	64	6	<b>I don't know what</b>
	44	5	I don't know how
	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>what do you think</b>
	9	–	I was just thinking
<b>17. IZRAŽANJE NEGOTOVOSTI</b> (angl. <i>signalling (un)certainity</i> )	1041	203	<b>we can</b>
	919	77	<b>you can</b>
	341	23	you could
	112	(2)	we might
	12	–	we should be able to
	11	–	we might be able to
	9	–	we could do that
<b>18. ZAHTEVA/ŽELJA PO NADALJNJEM STIKU</b> (angl. <i>requesting future communication</i> )	21	–	sit down and
	13	–	sit down with
	13	–	come back to me
	9	–	come back to us

(Handford, The Language of Business Meetings 2010, str. 134 –137)



Večbesedni skupi, ki so v CANBECU prisotni (Handford, 2010, 134–137), v SAPSU pa ne, so predvsem večbesedni skupi za nejasno izražanje (*the other thing, sort of thing, kind of thing, et cetera, things like that, and this that and the other, a couple of, and everything else, all that sort of stuff, that type of thing, the rest of it*), pojasnjevanje svojega vidika (*I guess for me, what we are trying to do, that's what I'm saying, I am not saying that*), izražanja želje po nadaljnem stiku (*sit down and, sit down with, come back to me, come back to us*), preoblikovanja argumentov (*at the end of the day, to be honest with you, as far as I know*), izražanja negotovosti (*we should be able to, we might be able to, we could do that*), vrednotenja (*one of those things, a hell of a lot of, that's the other thing*), naštevanja (*for the time being, in the first place*), povzemanja (*so I mean, in other words*), osredotočanja na odločitev (*we might as well, not an issue*), posrednega izražanja (*do you want (me to), I was just thinking*), osredotočanja (*one of the things that*), povezovanja (*but at the same time*) in nakazovanja obveznosti (*I need to know*).

Večbesedni skupi, ki so v SAPSU bolj pogosti kot v CANBECU (Handford, 2010, 134–137), so predvsem za nakazovanje obveznosti (*we can, we should, we have to, you have to, I think you should*), povpraševanje po pojasnilu (predvsem *what do you think, do you mean, what do you mean*), preoblikovanje argumentov (*I think, I don't know, from my point of view*), posredno izražanje (*but I think, I don't know what, what do you think*), preverjanje razumevanja (*what you are saying is, do you know what I mean*), nejasno izražanje (*a lot of, and so on*), osredotočanje na odločitev (*so we can, not a problem*), izražanje negotovosti (*we can, you can*), osredotočanje (*the problem is*), naštevanje (*to begin with*), navajanje vzroka in posledice (*the reason why*), povzemanje (*so I think*), pojasnjevanje svojega vidika (*from my point of view*), ugibanje (*if you, so if*), vrednotenje (*a waste of time*) in razlago (*as you can see*).

Večbesedni skupi, ki so v SAPSU manj pogosti kot v CANBECU (Handford, 2010, 134–137) so predvsem za preverjanje razumevanja (*you know, you know what I mean*), preoblikovanje argumentov (*sort of, bit of, from our point of view*),

nakazovanje obveznosti (*we need, we need to, you need to*), vrednotenje (*but if, it might, if we can*), osredotočanje (*in terms of, the fact that*), pojasnjevanje svojega vidika (*I mean, from our point of view*), naštevanje (*and then*), povezovanje (*and then*), navajanje vzroka in posledice (*and that's why*), osredotočanje na odločitev (*a problem with*), ugibanje (*if I*), razlago (*if you look at*) in izražanje negotovosti (*we might*).

V SAPSU je mogoče razbrati tudi majhno raznovrstnost v rabi večbesednih skupov za posamezno funkcijo. V večini so posamezni večbesedni skupi hkrati tudi manj pogosti, nekaj pa jih je bolj pogostih, kar pomeni, da študentje namesto raznovrstnih uporabljajo samo nekaj večbesednih skupov za posamezne funkcije, medtem ko jih je v CANBECU za vsako funkcijo več.

Prevladujejo jezikovne funkcije nakazovanja obveznosti in povpraševanja po pojasnilu, pomanjkljivo pa so izražene druge funkcije, predvsem funkcije preverjanja skupnih izhodišč, pojasnjevanja svojega vidika, preoblikovanja argumentov, vrednotenja, izražanja negotovosti in želje po nadaljnjem stiku.

Jezikovne funkcije povzemanja, pojasnjevanja, preoblikovanja argumentov, posrednega izražanja in celo nakazovanja obveznosti študentje izražajo v prvi osebi ednine (npr. *But I think*), izražanje negotovosti in nakazovanje obveznosti pa s prvo osebo množine (npr. *We should*). Za izražanje negotovosti in povpraševanje po pojasnilu uporabljajo 2. osebo (npr. *What do you mean?*). Izražanje študentov v SAPSU je v primerjavi s poslovneži v CANBECU (Handford, 2010, 134–137) veliko bolj nedvoumno in neposredno, manj je preoblikovanj in pojasnjevanja. Relativno veliko je izražanja vzrokov in posledic, naštevanja in osredotočanja pa manj.

## 6.4 Diskusija (RV 3)

Tretje raziskovalno vprašanje se je glasilo: Kakšne so razlike v jezikovni, sociolingvistični in pragmatični zmožnosti med korpusom simulacij sestankov SAPS in referenčnim korpusom mednarodnih poslovnih sestankov v angleškem jeziku CANBEC in kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za izobraževalno opravilo v angleškem jeziku?. S kvalitativno primerjavo sem ugotavljala razlike med ugotovitvami študije referenčnega korpusa mednarodnih poslovnih sestankov v angleškem jeziku CANBEC (Handford, 2010) in govornim korpusom simulacij poslovnih sestankov v angleškem jeziku SAPS. Primerjava specializiranega korpusa simulacij poslovnih sestankov SAPS in korpusa poslovnih sestankov CANBEC je pokazala, kako podobna oz. kako različna sta korpusa poslovnih sestankov poslovnežev in simulacij poslovnih sestankov študentov.

V korpusu poslovnih sestankov v angleškem jeziku CANBEC in v korpusu SAPS je med najpogostejšimi petdesetimi besedami v korpusu SAPS večina najpogostejših petdeset besed iz korpusa CANBEC, kar pomeni, da so si najpogostejše besede v obeh korpusih bolj podobne kot različne. Tudi med prvimi desetimi besedami so v obeh korpusih v večini iste besede, kar dodatno kaže na podobnosti med obema korpusoma.

Na besednem seznamu skupnih pozitivnih ključnih besed med prvimi petdesetimi besedami je v obeh korpusih nekaj skupnih pojavnic. Zanimivo je, da je nekaj pojavnic s seznama pozitivnih ključnih besed v SAPSU v CANBECU na seznamu negativnih ključnih besed. To kaže na pomanjkljivosti pri sociolingvističnih prvinah tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti, saj študentje tipično neznačilne besede v žanru poslovnega sestanka uporabljajo kot tipično značilne v simulacijah poslovnega sestanka. Primerjava pozitivnih ključnih besed CANBECA in SAPSA je pokazala, da so si pozitivne ključne besede v obeh korpusih bolj različne kot podobne. Primerjava negativnih ključnih besed CANBECA in SAPSA je pokazala, da so si negativne ključne besede v obeh korpusih zelo različne.

Primerjava pozitivnih in negativnih ključnih besedah med korpusom poslovnih sestankov in korpusom simulacij poslovnih sestankov ni potrdila podobnosti med korpusoma CANBEC in SAPS, kar bi lahko pripisali različnim referenčnim korpusom. Poleg tega sem CANBEC primerjala s korpusom SAPS, ki je korpus študentov, ki so t. i. kontekstualni outsiderji (Widdowson, 2012, str. 4), ki še nimajo izkušenj v mednarodnem poslovnem okolju. Študentje nekatere značilne ključne besede za poslovne sestanke uporabljajo celo kot neznačilne ključne besede, kar lahko pripišemo njihovemu nepoznavanju besedišča žanra (Ma, 1993, str. 11–30).

Tudi primerjava večbesednih skupov v korpusu CANBEC in korpusu SAPS je pokazala več razlik kot podobnosti med obema korpusoma. V obeh korpusih je nekaj skupnih dvogramov in trogramov, ni pa skupnih štiri- in večgramov, kar pa ni dovolj za obravnavo, ker se tako obravnava le majhen del besedišča (Fuertes - Olivera in Piqué – Noguera, 2013, str. 23–28).

Primerjava večbesednih skupov po jezikovnih funkcijah pa je pokazala, katerih večbesednih skupov za posamezne jezikovne funkcije v korpusu SAPS ni, in kateri so bolj ali manj pogosti kot v CANBECU. Večbesedni skupi, ki v CANBECU so (Handford, 2010, 134–137), v SAPSU pa ne, so predvsem večbesedni skupi za nejasno izražanje, pojasnjevanje svojega vidika, izražanja želje po nadaljnjem stiku, preoblikovanje argumentov, izražanje negotovosti in vrednotenje. Poslovneži se v poslovnih sestankih namreč pogosteje od študentov zahvalijo, bolje omilijo svoje prošnje in so manj neposredni od študentov v simulacijah poslovnih sestankov (Maier, 1992, str. 189–205). Skladno s tem so večbesedni skupi, ki so v SAPSU bolj pogosti kot v CANBECU, predvsem za povpraševanje po pojasnilu in posredno izražanje, večbesedni skupi, ki so v SAPSU manj pogosti kot v CANBECU, pa so predvsem za preverjanje razumevanja. Glede na to, da je SAPS tudi korpus nedomačih govorcev, ki marsičesa ne razumejo, bi bilo pričakovati, da pogosto preverjajo razumevanje. To lahko pripišemo temu, da so nedomači govorniki med poslovnimi sestanki večkrat

tiho od domačih govorcev, ker se izogibajo prekinjanju drugih udeležencev na sestanku in prevzemanju vloge govorca (Rogerson - Revell, 2008, str. 342).

Prevladuje tudi majhna raznovrstnost v rabi večbesednih skupov za posamezno funkcijo. Študentje namesto raznovrstnih uporabljajo samo nekaj večbesednih skupov za posamezne funkcije. V korpusu SAPS prevladujejo jezikovne funkcije za nakazovanje obveznosti, povpraševanje po pojasnilu, preoblikovanje argumentov in posredno izražanje, kar lahko pripišemo pomanjkljivi izpostavljenosti besedilni raznovrstnosti, tj. raznovrstnosti zvrsti, žanrov, slogov ipd. v jezikovnem razredu (Echevarria, Vogt in Short, 2013, str. 24).

Razlike med obema korpusoma so tudi pri uporabi različnih slovničnih oseb. Jezikovne funkcije povzemanja, pojasnjevanja, preoblikovanja argumentov, posrednega izražanja in celo nakazovanja obveznosti študentje za razliko od poslovnežev v CANBECU pogosteje izražajo v prvi osebi ednine (*But I think*), izražanje negotovosti in nakazovanje obveznosti pa s prvo osebo množine (*We should*). Za izražanje negotovosti in povpraševanje po pojasnilu uporabljajo 2. osebo (*What do you mean?*) Ta neposrednost je v nasprotju z značilnostmi poslovne interakcije na poslovnem sestanku (Handford, 2010, str. 23–37). Izražanje študentov v korpusu SAPS je v primerjavi s poslovneži v CANBECU namreč veliko bolj nedvoumno in neposredno. Manj je preoblikovanj in pojasnjevanja, kar je v nasprotju z načeli negativne vljudnosti v poslovni interakciji, kjer se sogovorniki izogibajo nesoglasju (Brown in Levinson, 1992, str. 129). Relativno veliko je izražanja vzrokov in posledic, naštevanja in osredotočanja pa manj. Študentje se poredko zahvalijo, svojih prošenj pa ne omilijo, v primerjavi s poslovneži, ki v poslovnih sestankih pogosteje od študentov uporabljajo več negativne vljudnosti (Maier, 1992, str. 189–205).

Iz primerjalne analize jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih prvin sporazumevalne zmožnosti korpusa SAPS in korpusa CANBEC sledi, da sta si oba korpusa podobna žanrsko, različna pa po sporazumevalni zmožnosti, ki v korpusu SAPS, kjer so v simulacijo poslovnega sestanka vključeni nedomači

govorci in ne domači govorci, odstopa od sporazumevalne zmožnosti v korpusu CANBEC. Poslovneži kot domači govorci v korpusu CANBEC se od študentov nedomačih govorcev v korpusu SAPS razlikujejo po uporabi bolj raznovrstnih izrazov in diskurznihi označevalcev, ki jim omogočijo, da vloge menjajo z lahkoto, argumentacijo pa gradijo postopno, kar je skladno s specifično rabo diskurznihi označevalcev za bolj ali manj vljudno sporazumevanje med poslovnim sestankom (Handford, 2010, str. 36–37).

## **7 Vloga učitelja pri simulacijah poslovnega sestanka**

Razgovore o vlogi učitelja pri simulaciji poslovnega sestanka sem opravila z vsemi visokošolskimi učitelji lektorji za angleški jezik na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani (6) in študenti, ki so bili vključeni v raziskavo (96). Razgovori so bili individualni, delno so temeljili na vnaprej pripravljenih ključnih vprašanjih odprtega tipa, ostala vprašanja pa sem izoblikovala med razgovorom. Razgovore sem najprej posnela, zapisala, kategorizirala, klasificirala odgovore in jih obdelala za raziskavo. Najprej sem analizirala razgovore z učitelji, nato pa še razgovore s študenti.

### **7.1 Razgovori z učitelji (RV 4)**

Četrto raziskovalno vprašanje se glasi: *Kakšna so stališča učiteljev poslovne angleščine o vlogi učitelja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti za poklicna in izkustvena izobraževalna opravila, tj. za poslovne sestanke in simulacije poslovnih sestankov v angleškem jeziku?* Zanimalo me je njihovo mnenje o vlogi učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti s simulacijami poslovnega sestanka, njihovi pogledi na poučevanje žanra poslovnega sestanka, morebitni predlogi izvedbe za poučevanje žanra poslovnih sestankov v angleškem jeziku ter primeri dobre prakse. Zanimalo me je, katere oblike korektivne povratne informacije so prisotne pri poučevanju/učenju simulacij poslovnih sestankov oz. kako proaktivno, interaktivno in retroaktivno je lahko delovanje učitelja med simulacijami poslovnega sestanka v angleškem jeziku na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani, predvsem pa, kakšno vlogo pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke ima korektivna povratna informacija.

Vsakega od desetih sklopov vprašanj sem analizirala in ključne ugotovitve posameznega sklopa povzela na koncu v diskusiji. Vsak sklop vprašanj obravnavam posebej in sproti navajam tipične izjave.

### 7.1.1 Namen simulacij poslovnih sestankov

Pri prvem sklopu vprašanj me je zanimalo, kako pomembne so simulacije poslovnih sestankov in za kaj so koristne.

Vsi učitelji menijo, da so simulacije zelo koristne. Pri simulacijah gre po njihovem mnenju za pridobivanje znanja za poklic, kjer gre po besedah U5 za »*'language to do business' in ne za 'language about business'*«, brez tega znanja pa v mednarodnem okolju po mnenju U3 »*sploh ne gre*«. So torej odlična priprava na poklicna opravila oz. na sestanke v angleščini.

Učitelji razumejo simulacije celostno in izkustveno. Simulacije so po mnenju U5 »*direkten način razvijanja in preverjanja jezikovne zmožnosti študentov, ki omogoča, da študent poleg deklarativnega poslovnega znanja razvije svojo jezikovno, sociolingvistično in pragmatično kompetenco*«. Izkušnja s simulacijo je pomembna s stališča kompetence tujega jezika tudi zato, ker po mnenju U1 z obvladovanjem simulacije poklicnega opravila študent dobi vnaprejšnjo potrditev, da bo zmožel tudi prava poklicna opravila, kar mu kasneje pomaga pri iskanju zaposlitve, saj »*se ne izogiba vnaprej službi, ki bi to zahtevala od njega*«.

Simulacije večina učiteljev razume kot izkušnjo za življenje, koristnost simulacij poslovnih sestankov pa je po mnenju U2 mogoče splošiti tudi na zasebna in poklicna poslovna opravila v tujem ali maternem jeziku, predvsem za ustaljene fraze in žanr »*ker imaš več ali manj, tudi individualno vselej sestanek*«.

S to izkušnjo, kjer študent prvič spozna žanr formalnih sestankov, se po mnenju U3 nauči predvsem strinjanja in nestrinjanja ter izražanja svojega mnenja. V skladu s tem U4 meni, da se študentje s simulacijo lahko naučijo predvsem kdaj, zakaj in kako sodelovati na poslovnem sestanku, kar U6 opredeli kot »*primerno in pragmatično, kulturno, vljudnostno, funkcijsko in situacijsko ustrezno interakcijo*«.



Simulacija je po mnenju učiteljev tudi odlična spodbuda za delo in sodelovanje v skupini, v šoli in kasneje v poslovnem okolju. Po mnenju U4 razvija samozavest, jezikovne kompetence in spretnosti. Večino študentov tovrstna interakcija z vrstniki namreč še dodatno motivira za delo v skupinah, saj si po mnenju U5 študentje *»praviloma želijo čim več stika s 'prakso' oz. z oblikami dela v poslovnem svetu«*.

### **7.1.2 Vloga učitelja pri simulaciji poslovnega sestanka**

Pri drugem sklopu vprašanj me je zanimalo, kako je mogoče s simulacijami poslovnih sestankov kar najbolje razviti tujejezikovno sporazumevalno zmožnost in kakšna je vloga učitelja pri tem.

Učiteljeva vloga je po mnenju učiteljev zlasti motivirati, demonstrirati, koordinirati, omogočati komunikacijo in jo oceniti. Po besedah U5 pri simulacijah *»nosi učitelj 'raznobarvne klobuke'«*. U1 je prepričana, da je vloga učitelja tujega jezika pri simulaciji *»ogromna. Absolutno niso sposobni do tega priti sami«*. U5 pri uvedbi teme *»motivira in demonstrira model rabe jezika, pri izvedbi sestankov koordinira, ko izbere primerno gradivo za sestanek, se pogovori s študenti o izvedbi, v nadaljevanju pa omogoči, da študenti sami izpeljejo sestanek. Motivacijska vloga se druži z evalvacijsko ob koncu sestanka, ko se učitelj pogovori s študenti o tem, kako so izvedli sestanek in kako so bili sami zadovoljni z izvedbo ter poda povratno informacijo.«*

Pri tem se U5 zdi pomembno, da učitelj najprej poudari to, *»kar je vsak posameznik doprinesel k simulaciji sestanka in v čem je bil dober,«* potem pa še jezikovne in vsebinske zadeve, ki bi jih v naslednji izvedbi sestankov lahko izboljšali. Tu U2 meni, da je uspeh sestanka odvisen od vsakega posameznika posebej: *»Lahko poznaš jezik, pa če nimaš idej in nisi kreativen in se ne znajdeš v določeni situaciji, ti samo znanje jezika nič ne pomaga.«*

Učiteljevo vlogo učitelji razumejo predvsem v omogočanju izkušnje študentu, da se lahko sam poskusi v izvedbi poslovnega sestanka, kjer U1 meni, da je ključno, da študente pripravljáš postopno in od začetka semestra, ker večina njenih študentov misli, *»da je to nemogoče narediti ali pa, da je nemogoče dobro narediti, in vidijo ogromno težav,«* zato meni, da je učiteljeva vloga tudi, da omogoča pripravo z gradivi za jezik poslovnih sestankov, dovolj vaje in povratno informacijo, kjer je vloga učitelja predvsem v tem, *»da jim skozi proces in proceduro dokaže, da je možno do tega priti«* oz., kot meni U6, *»da so za neko situacijo pripravljani, da vedo, da ji bodo kos.«*

Učitelj uči postopek in strukturo poslovnega sestanka, kot učitelj jezika pa predvsem opozarja na jezikovne plati, npr. na tipične fraze, ki se uporabljajo na angleških sestankih. U4 tu opozori na ključno vlogo vodje sestanka in meni, da je vloga učitelja, da študente: *»seznanj z dinamiko poslovnega sestanka.«* Po mnenju U3 jih učitelj seznanj predvsem s kompleksnim področjem jezikovnih funkcij: *»izražanja predlogov, strinjanja, delnega strinjanja, nestrinjanja, prekinjanja, da se ne pustiš prekiniti, tudi izražanja svojega mnenja, povzemanje.«*

Vsi učitelji se strinjajo, da je vloga učitelja tudi stalno bogatiti formalno besedišče, saj študentje po njihovem mnenju namesto raznovrstnih prepogosto uporabljajo iste fraze. U4 tako kot drugi učitelji pravi, da med simulacijo poslovnega sestanka z razvijanjem vseh jezikovnih spretnosti poskuša povezati oboje: *»poučevanje žanra poslovnih sestankov in jezika«.*

Vsi učitelji ugotavljajo, da je na prenovljenih bolonjskih programih časa za simulacije manj, snovi pa več. Če je večina prepričana, da mora učitelj kljub temu v okviru danega omogočiti dovolj možnosti za vajo poslovnih sestankov, pa U2 celo meni, da bi bilo koristno načrtovati dodatne priložnosti za študente, da bi se naučili in izurili za poslovne sestanke in povečali obseg besedišča.

Večina učiteljev s simulacijami študente sproti ozavešča in opozarja na medkulturno raznovrstnost, saj je zelo velika verjetnost, da bodo na resničnih

sestankih skupaj s pripadniki drugega jezikovnega, strokovnega in kulturnega okolja in se na to lahko vsaj delno pripravijo. Tipična je izjava U6: *»Študentov ne moreš pripraviti na vse situacije, v katerih se bodo znašli, ker če imaš sestanke na neko zelo specifično strokovno temo, npr. s področja strojništva ali s področja farmacije, se morajo potem naučiti tisto strokovno terminologijo točno določenega področja. Definitivno pa se naučiš postopka sestanka, žanra. To je pa absolutno koristno.«*

### **7.1.3 Časovni vidiki izvedbe simulacije poslovnega sestanka**

Pri tretjem sklopu vprašanj me je zanimalo, kolikšen delež časa v razredu učitelji namenijo za simulacije poslovnih sestankov in kako jih izvajajo.

Večina učiteljev simulacijam nameni 6 ur na semester, po uvodnem delu pa vadijo dvakrat ali trikrat. Izvedbeno sta opazna dva vzorca, večinski in specifični. Pri večini učiteljev vse skupine študentov vadijo simulacije naenkrat, pri čemer po besedah U5: *»v razredu vlada 'ustvarjalni nemir' in večini študentov ta situacija ustreza, ker se čutijo manj izpostavljeni in se lažje sprostitjo.«*

Pri veliki večini učiteljev običajno vadijo trikrat, v nekaterih skupinah pa tudi samo dvakrat, kar je po besedah U6 dovolj: *»Ko oni vklopijo ta sistem, gre to relativno brez problema.«* Pri prvi vaji je pri večini učiteljev poudarek na strukturi sestanka, pri drugi pa tudi že na vsebini. Vsi učitelji začnejo z najbolj preprosto simulacijo iz zbirke sestankov, pri čemer pri večini učiteljev vse vaje potekajo enako, tako da krožijo po razredu in pomagajo, kjer je to potrebno. U3 od študentov po uvodnem delu, v katerem jim pokaže video, pričakuje, da se do naslednjic doma pripravijo na podoben način, U6 pa študentov še ni spodbudila, da bi vadili doma brez prisotnosti učitelja: *»Nekaj časa ti sicer prihrani, ker imaš vse doma, tukaj pa samo simulacijo. Ne vem pa, kako bi funkcioniralo; pri kakšnih bi, pri kakšnih ne bi.«*

Specifičen je vzorec pri U1, ki poleg uvodnih dveh ur s prvo simulacijo za dve dodatni simulaciji nameni 4 ure, skupaj vsaj 6 ur. Študente razdeli na skupine in naredi natančen urnik za ves semester. Tudi tu na prvi vaji vadijo strukturo sestanka: *»Ta vaja je zelo mukotrpna, ker jim je treba vsiliti to strukturo.«* Vendar pa U1 vsako skupino posluša posebej, in tu se kaže odstopanje od vzorca učiteljev, ki simulacije vadijo z vsemi skupinami naenkrat. Je tudi edina od učiteljev, ki med izvedbo simulacijo praviloma posreduje in sproti podaja povratno informacijo. Pri prvi vaji posreduje največ, pri drugi pa manj.

Od vzorca odstopa tudi izvedba pri U5, ki simulacije izvaja čez ves semester, tako da vsaka skupina vsak teden v drugem delu 4-urnega srečanja izvede vsaj eno simulacijo. Pri začetnih simulacijah nameni več časa za pripravo in povratno informacijo, potem pa se študenti navadijo nanje in po štirih ali petih simulacijah gladko izvedejo celoten sestanek. U5 pravi: *»Zavrti študenti se sprostijo, (pre)zgovorni pa se navadijo sodelovanja z drugimi in tega, da prispevajo vsi in ne le eni.«*

#### **7.1.4 Študije primera za simulacije poslovnega sestanka**

Pri četrtem sklopu vprašanj me je zanimalo, kako učitelji izbirajo študije primera in kako jih vključujejo v izvedbo simulacij.

Vsi učitelji pri prvi simulaciji uporabijo študijo primera v učbeniku, kasneje pa študije primera iz lastne ali skupne zbirke. Po besedah U5 učitelj *»z izborom vrste sestanka, časovno umestitvijo simulacije v semestru in s podelitvijo določene vloge določenemu študentu sooblikuje uspeh in napredek celotne skupine.«*

Učiteljem so všeč kratke študije, s kratkim dnevnim redom sestanka, kjer teme niso nujno vezane na teme v učbeniku. Preveč točk na dnevnem redu sestanka po besedah U5: *»lahko povzroči to, da je razgovor površen in prav takšne so tudi predlagane rešitve.«*

Najbolj pomembno za študije primera je, da so izvedljive in da so študentom razumljive. Ob začetku semestra vsi učitelji izberejo vsebinsko in besediščno preprostejše simulacije, da jih lahko po mnenju U5: *»študenti dobro izpeljejo in pridobijo samozavest in motivacijo, potem pa postopno dobijo vedno težje sestanke in bolj zapletene vloge na karticah.«* U1 v zvezi s tem meni, da je to, da so izvedljive za študente, pomembno predvsem zato, *»ker je ta naloga kar 'daunting', to je težko. To je zelo težko,«* pravi, kar je v skladu s stališčem vseh učiteljev, zato večina učiteljev simulacije naveže na temo, ki so jo že obravnavali, da lahko študentje uporabijo znano besedišče. Zanimivo je, da vsi učitelji na začetni vaji uporabljajo daljša, kasneje pa krajša besedila. Na začetku so študentje po besedah U6: *»zelo nesrečni, če imajo zelo malo napisanega«*, kasneje pa so besedila lahko krajša, ker so študentje po besedah U6 lahko *»bolj svobodni in lahko malo bolj po svoje govorijo«*.

Večina učiteljev besedila stopnjuje glede na težavnost tematike in besedišča, U1 pa se v primerjavi z drugimi učitelji zdi ključno, kako se simulacije nadgrajujejo v širšo ekonomsko in poslovno tematiko. Meni namreč, da morajo študentje iz simulacije v simulacijo prevzemati vedno večjo odgovornost *»in v vedno večji meri izvajajo sestanek sami, dokler ga ne izpeljejo popolnoma sami. Vedno premišljam v smislu 'recognition–production'.*«

Odstopanje od vzorca opazimo tudi pri U3, ki v ospredje edina postavlja izkustveno komponento besedil za simulacije in simulacije izbira po tem, kako lahko/težko se študentje vživijo vanje. Ključna je po njenem mnenju osebna izkušnja: *»Če ti nimaš izkušenj, [...] ti je to tuje. Zato zadnja leta pripravljam take študije primera, kjer se mi zdi, da si bodo lažje predstavljali in se bodo lažje vživeli.«* Izogiba se besedilom s konfliktnimi situacijami, kjer bi eni zagovarjali nekaj, drugi pa nekaj drugega, pri čemer se njeno mnenje očitno razlikuje od mnenja U5, ki meni, da je celo dobro, da se študentom ponudi tako možnost za sodelovanje kot za obvladovanje konflikta. *»Pazim pa na to, da ne začnemo ravno s preveč konfliktnimi situacijami, ker se jih nekateri študenti precej prestrašijo, spet drugi pa lahko postanejo precej verbalno agresivni. Zato tudi pri tem vidiku*

*izbora velja postopnost,«* pravi U5. Če se U3 poslovnim situacijam, ki jih študentje ne poznajo, raje izogne, pa U5 izbira simulacije tako, da vključujejo najrazličnejše konkretne vsebine in različne poslovne funkcije (trženje, človeški viri, finance, organizacija, menedžment ipd), ki jih študentje poznajo s predavanj pri drugih predmetih, pri tem pa je ključ pri izbiri vsebinska raznovrstnost, in ne poznana vsebina, kot pri U3.

### **7.1.5 Študentje in izvedba simulacij poslovnega sestanka**

Pri petem sklopu vprašanj me je zanimalo, kako študentje sodelujejo pri izvedbi simulacij in kaj se od njih pričakuje pri načrtovanju, analizi in vrednotenju simulacij.

Večina učiteljev meni, da večina študentov nima od prej nikakršnih izkušenj z izvedbo sestanka. *»Predstavitve imajo že od osnovne šole, sestankov pa ne,«* pravi U6. Menijo, da med študenti obstajajo tudi izjeme, ki so že sodelovale na poslovnem sestanku v angleščini, vendar ne uporabljajo istih registrov, saj ti študentje *»sestanke delajo malo bolj po svoje, ne tako, kot se mi učimo. Manj formalno,«* pravi U3. Simulacija je tako po mnenju učiteljev za večino študentov edini in najboljši približek pravemu poslovnemu sestanku.

Vsi učitelji so tudi mnenja, da študentje zaradi pomanjkanja izkušnje s sestanki na prvi simulaciji potrebujejo več vnosa, kasneje pa manj, ker že dobijo izkušnjo. Menijo, da gre pri poučevanju s simulacijami predvsem za stalno prilagajanje in omogočanje izkušnje. Tipična je izjava U6: *»Vsega se ne da vključiti, ker se vsega ne da predvideti. Nekaj vključiš, potem pa spet ugotoviš kaj novega.«* Nekaj učiteljev kot zgled sicer uporablja primere sestankov na medmrežju (npr. *youtube*), tako da sestanke najprej delno pokažejo in pokomentirajo, študentje pa si jih lahko tudi sami ogledajo. Vsi učitelji pa menijo, da se študentje največ naučijo, če na njih v resnici sodelujejo.

Vsem se zdi pomembno, da imajo študentje dovolj vaje, da izkušajo različne vloge in da se vsi znajdejo v različnih vlogah, tudi v vlogi vodje sestanka. »*Če znaš sestanek voditi, zelo dobro poznaš strukturo, in tega se potem vsi naučijo,*« meni U3.

Nekateri učitelji študentom dovolijo več samostojnosti, drugi pa manj. Večinoma učitelji sami določijo vodjo sestanka, ocenijo napredek študentov, podajo povratno informacijo ipd., »*ker se ni najbolje obneslo*«, pravi U4, ko je to odločitev prepustil študentom.

Tipično vsi učitelji študente po simulaciji pohvalijo in jim podajo povratno informacijo, študentje pa sami večinoma ne vrednotijo svojega napredka in/ali napredka drugih.

Vzorec je specifičen pri učiteljih U4 in U5, kjer jezikovno močnejša skupina občasno izvede simulacijo pred vsemi. Tak vzorčni sestanek se po besedah U5 potem uporabi za to, da se: »*kot celoten razred pogovori[mo] o njem, študentom poslušalcem pa dá[m] možnost, da ocenijo sestanek po kriterijih v knjigi*«. Meni, da s tem pomaga študentom k ozaveščanju o komunikacijskih strategijah in njihovem vrednotenju.

Večinoma se študentje za simulacije doma ne pripravljajo in jim učitelji ne prepuščajo odgovornosti za samostojno izvedbo simulacije zunaj razreda. Če učitelja ne bi bilo zraven, bi po mnenju U3 nekateri študentje zelo resno razpravljali, nekateri pa bi nadaljevali po slovensko. »*Lahko jim sicer predlagam, ampak vem, da iz tega ne bo nič. Takih študentov še nisem srečala,*« pravi U1, U4 pa: »*Ne vem, če bi vadili, in kako resno bi to počeli.*« Razlog za to je po mnenju učiteljev v nizki motiviranosti študentov, študentje VPŠ po besedah U4 celo »*najraje vidijo, da lahko štiri ure sedijo v razredu in da imajo štiri ure mir.*« U1 meni, da bi skupina, ki jo bi ona pripravljala, napravila manj napak kot skupina, ki bi vadila sama, govorila bi več, žanrsko gledano bi nalogo opravila tako kot je

treba, bi pa: *»lahko delala iste jezikovne napake, ker ne morem vplivati na njihov jezik,«* meni.

Tu je izvedba simulacij specifična pri U5, ki odstopa od splošnega vzorca, saj študentje po izvedbi simulacije v razredu kartice z vlogami dobijo za domov, tako da lahko sestanek ponovno izvedejo tudi zunaj razreda. Prav tako študentje po mnenju U5 svoje izkušnje tudi *»radi izmenjajo. Študenti slišijo, s kakšnimi problemi so se ukvarjali drugi in kakšne rešitve so našli.«*

### **7.1.6 Vloga učitelja pred simulacijo poslovnega sestanka**

Pri šestem sklopu vprašanj me je zanimalo, kakšno vlogo ima učitelj pred simulacijo.

Po mnenju vseh učiteljev je poleg izbora ustreznih simulacij sestankov in razdelitve kartic z vlogami z ustrežno težavnostjo in vsebino, ki po besedah U5: *»zagotavlja postopnost in pravo 'kalibražo' vloge glede na študenta«*, vloga učitelja pred izvedbo simulacije študente predvsem seznaniti in usmeriti, *»tako da vedo, kaj lahko pričakujejo,«* pravi U1. Vsi učitelji v uvodnih pojasnilih zato študente seznanijo z vrstami in namenom sestankov, strukturo, postopki in vodenjem sestankov, ustrežno terminologijo sestankov, jezikovnimi vzorci, tipičnimi za sestanke, vljudnostjo in menjavo vlog, pa tudi z merili ocenjevanja.

Pred prvo vajo študente vsi učitelji postopno pripravljajo na žanrske značilnosti in jih naučijo prave strukture sestanka: *»Da karkoli govorijo v razredu, govorijo z 'essentially, naturally, on the one hand, on the other, in reality, in theory'. Nekako, da začnejo misliti na tisto, kar bodo tam na sestankih strukturirali,«* pravi U1, ki študente pred naslednjo vajo posebej pripravlja na interakcijo. Tu gre za odstopanje od vzorca, saj preostali učitelji žanra in interakcije ne ločujejo po fazah, študente pa pred simulacijo pripravljajo na oboje hkrati. Nekateri učitelji omenjajo tudi, kako pomembno je, koga učijo, saj imajo poslovneži veliko



izkušenj s sestanki, študentje pa (še) ne. »Pri poslovnih je treba veliko manj pozornosti nameniti žanru kot pri študentih,« pravi U6.

Vsi učitelji pred simulacijami po potrebi pripravijo vaje za slovnico (npr. pogojnike in indirektna vprašanja) in jezikovne funkcije, predvsem za vljudno prekinjanje, strinjanje, delno strinjanje, nestrinjanje, preverjanje razumevanja, tudi povzemanje. Študente opozorijo na taktnost in jih spodbudijo, kaj naj med simulacijo uporabljajo in česa ne: »Namesto 'problem' – 'issue' ali 'matter', ali pa 'discuss' namesto 'discuss about',« pravi U1, U2 pa: »Da nikoli ne rečeš: 'You said that...', ampak 'I understand that',« in opozarjajo na napake pri prejšnji simulaciji: »Lejte, tukaj je bilo zadnjič slabo, dejmo danes boljše,« pravi U4. Vsi učitelji pred simulacijo tudi razložijo neznano besedišče na karticah in spodbudijo študente k dejavnosti in k ustvarjalnosti.

Vsi učitelji skušajo pri študentih razvijati občutek za sodelovanje, kar se jim zdi pomembno tako za vzdušje v razredu kot tudi kot priprava za poslovno okolje v prihodnosti, ko bodo delali v skupinah in v timih. »Zelo jasno povem študentom, da so za uspeh enega ali drugega soodgovorni vsi in da ne bodo nagrajeni, če bodo dominirali nad drugimi ali si priborili levji delež govora,« pravi U5 in se ob tem zaveda omejitev: »Sprejemam pedagoško danost simulacij in določeno omejenost v takšni situaciji, če jo primerjamo z resničnimi sestanki.«

Specifičen vzorec je pri enem od učiteljev, ki pred simulacijo občasno opravi »brainstorming« besedišča in idej na določeno temo, da pomaga študentom pri njihovih vlogah, poleg tega pa pred naslednjo simulacijo določi *the focus of the week* (npr. različni načini izražanja nestrinjanja), pri čemer pa je ključno to, da izvaja simulacije vsak teden.

Pri dveh učiteljih je specifična kontinuirana postopnost in nadgradnja, in sicer pri U1 v kontinuirani uporabi diskurzivnih označevalcev ves semester, pri U5 pa pri kontinuirani izvedbi simulacij ves semester.

### 7.1.7 Vloga učitelja med simulacijo poslovnega sestanka

Pri sedmem sklopu vprašanj me je zanimalo, kakšno vlogo ima učitelj med simulacijo.

Večina učiteljev med simulacijo kroži po razredu, ko vse skupine naenkrat obravnavajo isto študijo primera. Med kroženjem lahko tudi sedejo ob stran in poslušajo: »*včasih jih celo ne gledam v oči, da jih ne zmotim,*« pravi U3. Študentov med izvedbo simulacije praviloma ne prekinjajo in ne usmerjajo, temveč opazujejo, poslušajo in si beležijo najpogostejše napake. U5 pravi, da to študenti pričakujejo od nje, kar so ji tudi že povedali.

Nekaj učiteljev si napake med simulacijo beleži zgolj v mislih, po besedah U2 kot »*mental notes*«, večina učiteljev pa svoja opažanja sproti beleži in jih kategorizira kot dobre zglede in kot predloge za izboljšavo. U5 edina uporablja poseben obrazec (gl. preglednico 27), drugi učitelji pa ocenjevalnik iz učbenika.

**Preglednica 27: Pripomoček U5 za beleženje med simulacijami**

	+ DOBRO	→ ZA IZBOLJŠAVO
1. JEZIK	<ul style="list-style-type: none"> <li>• konkretna raba fraz in jezikovnih vzorcev za postopke na sestanku – formulaični jezik,</li> <li>• vljudnostne fraze,</li> <li>• raba modalnih glagolov,</li> <li>• bogato in ustrezno besedišče,</li> <li>• primeren register,</li> <li>• raba funkcij: (clarifying, summarizing idr.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zapleti v komunikaciji – nerazumevanje,</li> <li>• jezikovne pomanjkljivosti,</li> <li>• uporaba preprostih in vedno istih fraz (<i>I disagree, I agree</i>),</li> <li>• nevljudnost in neprimernost (<i>I want, you must</i>),</li> <li>• pogoste jezikovne napake: (<i>discuss about</i>).</li> </ul>
2. VSEBINA, POSTOPEK	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dobre rešitve problemov,</li> <li>• sodelovanje,</li> <li>• gradnja interakcije – reakcija na povedano,</li> <li>• dobro reševanje konfliktov, iznajdljivost.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zapleti pri reševanju problemov,</li> <li>• izpuščanje postopkov na začetku in koncu sestanka,</li> <li>• pomanjkanje interakcije,</li> <li>• slabo obvladovanje konfliktov.</li> </ul>

Tipične napake pri izvedbi simulacij so žanrske napake, kjer po mnenju U5 nekateri študenti: *»namenoma ne uporabljajo formulaičnega jezika, češ da je izumetničen in nepotreben«*. Tipične so napake jezikovnih funkcij, predvsem preveč preproste in ponavljajoče se fraze, kot pravi U5: *»'I agree' in 'I disagree', ki naj pokrijeta vse ravni strinjanja in nestrinjanja,«* in nevljudnost, ker po mnenju U5 študenti: *»težko ozavestijo, da kultura angleškega jezika nalaga drugačne sporazumevalne vzorce kot slovenska direktnost in neposrednost. Normalno se jim zdi stalno ponavljati 'I/my/mine' namesto 'we/us/our', uporabljati modalni glagol 'must' namesto 'have to/need to' ali pa frazo 'I want' namesto 'I would like to'.«* Prihaja do napak v interakciji – do nepravilnega odzivanja na izrečeno in do prevladujočega govora nekaterih študentov, *»ker so nekateri študenti preveč zadržani, drugi pa to kompenzirajo. Prav tako kot pri prvih, je tudi pri drugih edina rešitev vaja in ozaveščanje,«* meni U5.

U3 si opažanja zapisuje posebej za vodjo: *»kako je začel, če je kaj dodal, če je poskušal vse vključiti, če je povzel in učinkovito vodil do konca,«* in posebej za udeležence. Beleži si hujše slovnične napake (npr. *'discuss about'*, pogojnike) in napake izgovarjave, pa tudi dodatne fraze, za kar jih po simulaciji posebej pohvali.

Simulacij večina učiteljev ne prekinja, ker se s študenti vnaprej dogovorijo, da morajo simulacijo izvesti sami brez pomoči učitelja, kot bo tudi v službi pri poslovnih sestankih. Spodbujajo jih, da vprašajo kar svoje sošolce med sestankom: *»Ker tudi v življenju česa ne razumemo na sestanku in je to tudi ena od funkcij – 'checking understanding'. Važno je, da jih na to pripraviš, da jih ni strah, da bo zaradi tega slaba ocena, v resnici je pa to ravno dobro,«* pravi U3. Tudi če do dogovora ne pride: *»Povem jim, da je to del življenja, če se nič ne dogovorijo,«* še doda.

Specifičen vzorec se kaže pri U1, ki med simulacijo študente vodi najprej skozi žanrsko vajo, kasneje pa še skozi interakcijsko vajo, ki ju izpelje po korakih. *»Med sabo se ne bi pogovarjali nič, če jaz ne bi insistirala. Absolutno nič.*

*Prebrali bi svoja dva stavčiča. Nihče ne bi nič reagiral, nihče ne bi nič rekel. Če pa, pa v skrajno, skrajno polomljeni angleščini.*» Študente sproti prekinja in jih uči. Prekinja jih zaradi napačne rabe funkcij in napačnega zaporedja ali izpuščanja faz sestanka. Največjo pozornost posveča žanru, strukturi, interakciji, diskusiji in vljudnosti. Ker simulacijo prekinja sproti in jo v celoti usmerja, nadzira in vodi, si tudi ničesar ne beleži sproti.

Podobno je specifičen tudi vzorec pri U4, ki simulacij ne prekinja, temveč jih skuša narediti bolj tekoče in poskuša: *»malo pomagati, malo usmeriti in malo spodbuditi*«. Ker se študentje ne prekinjajo, tudi razumevanja ne preverjajo, zato so največja težava premori: *»Nekdo nekaj reče, ostalih pet je tiho in potem eden drugega gledajo, kaj bo kdo rekel. [...] Nekaterim manjka samozavesti, da bi govorili pred skupino, čeprav so to prijatelji.*« U4 zato meni, da je vloga učitelja med simulacijo spodbujati k dejavnosti in k vljudni in formalni interakciji.

### **7.1.8 Vloga učitelja po simulaciji poslovnega sestanka**

Pri osmem sklopu vprašanj me je zanimalo, kakšno vlogo ima učitelj po simulaciji.

Vsi učitelji po simulaciji podajo povratno informacijo. Praviloma je na vrsti najprej vsebinska povratna informacija, ki ji sledi korektivna. Najprej pozitivna, potem pa negativna. Pri podajanju povratne informacije sta opazna dva vzorca, pri večinskem vzorcu vsebinsko povratno informacijo podajo študentje z učiteljem, pri specifičnem pa jo poda samo učitelj.

Vsi učitelji menijo, da je pozitivna povratna informacija ključnega pomena. Vsi študente zato najprej pohvalijo. Tipična je izjava U5, da vedno poskuša opaziti in povedati, kar je dobro, šele potem tisto, kar je mogoče izboljšati: *»Praviloma to dobro deluje,*« pravi, besedam *slabost in napake se izogne in raje govori o možnih izboljšavah.* Meni, da pozitivna povratna informacija praviloma: *»odpre vrata v srce in glavo študenta, da je pripravljen slišati tudi kaj takega, kar bi bilo treba*

*izboljšati in popraviti.*« Negativno povratno informacijo zato: *»primerno pozicionira, dozira in vedno uporablja psihološki sendvič (dobro, predlog za izboljšavo, dobro)«* saj je, kot pravi tudi U6, vloga učitelja: *»zagotoviti napredek.«*

Pri nekaterih učiteljih študentje ocenjujejo svoj napredek po vsaki simulaciji, pri večini pa ne. Za samooceno in oceno drugih uporabljajo ocenjevalnik, ki je v učbeniku (prilogo E) za ocenjevanje izpitne simulacije. Pri U4 študentje najprej ocenijo drug drugega, potem pa se skupaj pogovorijo po točkah v obrazcu v učbeniku: *»v čem so bili dobri, kaj bi lahko izboljšali, kar jih usmeri za naslednji sestanek [...] in to mu dá misliti.«* Tu U5 poudari, kako pomembno je, da študentje na različnih stopnjah treninga pri sebi in drugih sledijo napredku: *»(Samo)ocena študentov ima zato tudi formativno vrednost pri napredku in spodbuja njihovo ozaveščenost in kritičnost do lastnega in tujega napredka,«* pravi U5.

Povratna informacija po prvi vaji se zelo razlikuje od povratne informacije po zadnji, saj je napredek opazen, predvsem v interakciji: *»Kar se tiče fraz, bi rekla, da so vedno boljši. Se pozna. Manj so inhibirani, izgubijo strah, več govorijo,«* pravi U3, U6 pa meni, da *»skupina z vajo napreduje, predvsem v interakciji, bolj kot jezikovno. Jezikovno je približno 'tam nekje'.*« Tudi U1, tako kot večina učiteljev, se strinja. Sama jezikovnih napak U1 niti ne odpravlja, ker meni, da simulacij poslovnih sestankov ne izvajaš: *»z mislijo, da bo njihov jezik perfekten, ampak da bodo opravili poslovno transakcijo. Poslovni sestanek je namenjen temu, da se nekaj doseže.«* Povratna informacija za študenta je po mnenju U1 pomembna predvsem kot védenje in potrditev, da to zmore in se tako znanje z izobraževalnega opravila prenese na poklicno opravilo.

Po simulaciji se večina učiteljev pogovori s študenti, npr. o tem, ali je vodja opravil svojo vlogo, ali so vsi udeleženci odigrali svojo vlogo, ali so stališča uspešno zagovarjali in ali je sestanek do česa privedel. Tipično učitelj in študenti izmenjajo povratno informacijo o sestanku, kjer praviloma najprej govorijo o

vsebini sestankov, kasneje pa učitelj poda informacijo tudi o jeziku. »Študentje spontano povzamejo, kako se jim je zdelo, [...] poslušajo feedback različnih skupin in se primerjajo,« pravi U2. Tako kot U3 poskušajo skupaj poiskati še kakšne druge vsebinske rešitve, predvsem pa »analizirajo jezik in fraze,« kjer meni, da so ključni registri.

V korektivni povratni informaciji U1 omeni samo hujše napake, kot so 'informations' ali pa 'interests', ponavadi pa jezik »niti ni tako prepoln napak, da bi bilo temu potrebno posvečati pozornost, ampak v bistvu gre tu za žanrske zadeve in za registre.« Meni, da je to ključna vloga učitelja. Skupina, ki bi vadila brez učitelja, pravi U1, temu ne bi posvečala nobene pozornosti, ker se tega sploh ne zaveda: »Jaz sem mnenja, da oni sploh ne zakapirajo in po teoriji implicitnih korekcij morda celo ne zaznajo. Da bi jih od mene pobrali v razredu? Če jim v razredu poveš eksplicitno, takrat bi znali morda nekateri to uporabiti. Absolutno je to tudi ena od vlog učitelja,« meni.

Pri večini učiteljev po simulaciji študentje izmenjajo povratne informacije z učiteljem in povedo, kako bi to morda lahko izpeljali bolje, kaj jih je oviralo, kako bi to lahko storili naslednjič. U6 meni, da se skupine tako »lahko učijo iz napak drugih skupin, ker učitelj poda skupno povratno informacijo za vse študente v razredu.« Pri večini učiteljev sledi tudi diskusija o tem, kako bi lahko bili naslednjič boljši. Pred novo simulacijo študente spodbudijo, »da se doma čim bolje pripravijo na potek sestanka, uporabo pravih fraz za jezikovne funkcije in uporabo diskurzivnih označevalcev,« pravi U1.

Vsi učitelji po izvedbi simulacije odpravljajo napake sporazumevalne zmožnosti. Odpravljajo jih z več pristopi, ki jih praviloma izvedejo pred začetkom naslednje simulacije, in sicer vsi učitelji tipično z dodatnimi vajami za jezikovne napake (za modalne glagole, indirektna vprašanja, predloge, registre ipd.) in z ozaveščanjem o vljudnosti in jezikovnih vzorcih; specifično pa posamezni učitelji z omogočanjem izmenjave študentov poslušalcev pri simulaciji, z zgledom (simulacije) sestanka, kjer boljša skupina izvede simulacijo za druge, z izvedbo

samoocene takoj po simulaciji, s spodbujanjem priprave doma – ko dobijo študijo primera za domov ali pa se pripravijo na študijo primera v učbeniku, z določitvijo dodatne teme naslednje simulacije 'the focus of the week' – kot npr. vljudnost, izražanje nestrinjanja, prekinjanje sogovorca, preverjanje razumevanja ipd.

### **7.1.9 Povratna informacija pri simulaciji poslovnega sestanka**

Pri devetem sklopu vprašanj me je zanimalo, kako učitelji povratno informacijo študentov in učiteljev uporabijo pri svojem delu in katera spoznanja so jim pomagala bolje organizirati simulacije poslovnih sestankov.

Opazna sta dva vzorca, večinski je vzorec učiteljev izvajalcev, ki sestanke izvajajo odkar so postali del učne snovi, in specifičen pri pobudnici simulacij poslovnih sestankov pri vseh jezikih, U5, ki je od vseh učiteljev najdlje na Ekonomski fakulteti.

Osebnostno je U5 vodila izkušnja s CISEFA<sup>104</sup>, kjer je od leta 1994 učila udeležence ekonomiste učinkovitega komuniciranja na sestankih. Navaja, kako so ji vsi praviloma zatrjevali, kako pomembna je ta zmožnost. Prav tako je bila zanjo pomembna izkušnja v letih 1993–97, ko so na fakulteti izvajali pisne in ustne izpite CEIBT (poznejši BEC), kjer je ustni preizkus predstavljal individualni oz. *one-to-one* sestanek z izpraševalcem<sup>105</sup>. Izkušnja z izpitov CEIBT jo je spodbudila, da je 1996 pri svojih skupinah na dodiplomskem programu na Ekonomski fakulteti uvedla sestanke v paru. Ker je bila prepričana o pomenu simulacij sestankov za bodoče ekonomiste, je ob bolonjski prenovi programov na

---

<sup>104</sup> Center za poslovno izobraževanje in svetovanje Ekonomske fakultete.

<sup>105</sup> U5 navaja, kako sta tako izpraševalec kot študent imela kartico z vlogo, izpraševalec pa je bil na sestanku hkrati sogovornik kot tudi ocenjevalec, kar je bilo nerodno. Tako obliko ustnega izpita CEIBT so kasneje ravno zato opustili. Uvedli so sogovornika, izpraševalec pa je imel zgolj vlogo ocenjevalca. Tudi sama je uvedla sestanke dvojic, za katere so se izčrpno pripravljali med predavanji, potem pa so take sestanke izvedli študenti v parih tudi na ustnem izpitu. Njena tedanja merila za ocenjevanje sestankov so bila preprostejša kot danes – ocenjevala je štiri vidike: 1. *task fulfilment*, 2. *interaction*, 3. *grammar/vocabulary range*, 4. *accuracy*. Takratni sestanki na ustnih izpitih so trajali tudi precej dlje kot danes, ko to opravijo v skupini in v razredu. Takšne *one-to-one* sestanke je trenirala in izvajala tudi na izrednem študiju. Spomni se študentov iz Nove Gorice leta 1998 in 1999 in njihove vneme za priprave na sestanke.

seji Katedre za tuje jezike predlagala, da bi bilo sodelovanje na sestanku del ustnega izpita. Odločitev je bila soglasno sprejeta za vse jezike in je, kot pravi, *»srečno sovpadala še z dvema pomembnima novostma v programih, in sicer s poenotenjem pisnih izpitov pri vseh učiteljih in pripravo domačih gradiv oz. učbenikov.«*

Vsi učitelji menijo, da jim je izkušnja s simulacijami v preteklosti v pomoč pri načrtovanju dela v razredu, tudi U5. Vsi učitelji menijo, da s povratno informacijo, ki so jo dobili od prejšnjih generacij študentov, lažje predvidijo težave in jih vključijo že v uvodni del. *»Uporabno vrednost ima nek feedback, ki si ga dobil tekom let od študentov, ali pa si se nekaj naučil, ker si krožil po razredu in si videl, kaj te sprašujejo. Vprašanja se potem ponavljajo iz generacije v generacijo, tako da jim to že prej poveš,«* pravi U6.

S tem je povezano tudi načrtovanje izbire in izbora simulacij in dodatnih vaj. Vsi učitelji se strinjajo, da z leti zaradi vpogleda v pogoste napake bolj vedo, kaj je za študente izvedljivo. Temu lažje prilagajajo izbiro in izbor študij primera in pripravo simulacije. *»Opažam pri registru in vljudnosti, kjer je slovenska interferenca 'we want this', da so velikokrat preveč direktni, nevljudni. In tu jih je treba opozarjati. Tu je še veliko možnosti, da se to še dodatno razišče in izboljša in naredi kakšne vaje na to temo,«* pravi U3. Tudi U5 pri uvodni obravnavi več pozornosti namenja vidikom vljudnosti, registra, modalnih glagolov, ker ve, *»da gre pri njih pogosto kaj narobe«*.

Učiteljem je izkušnja s simulacijami pomagala, da študentom veliko bolj jasno predstavijo cilje in pri njih dosledno vztrajajo. Po besedah U3: *»Tvoja izkušnja vpliva. Malo bolj izpostaviš, več vadiš, in odkar poznam te stvari, jih veliko bolj jasno izpostavim kot prej in stalno ponavljam. Zdi se mi, da je ta proceduralni del bistveno boljši, manj pozabljajo to.«*

Večina učiteljev navaja tudi uporabo zgleda z vzorčno simulacijo, ki jo izvede boljša skupina, in zgleda z video posnetki, ker tako študentom približajo žanr



poslovnega sestanka z opredeljenimi funkcijami. »Če tam vidijo, 'I declare the meeting closed', potem vedo, da to ni to kar nekaj brez veze. [...] Pravi sestanek ima proceduro, ki jo moraš poznati kot udeleženec in kot vodja. Če temu slediš, potem sestanek uspe. Sicer je pa kaos,« meni U4.

Povratna informacija je vsem učiteljem pomagala tudi pri organizaciji dela v skupini, tako da študentom večina učiteljev prepušča vedno več odgovornosti (npr. pri formiranju skupin, določanju vodje ipd.). »Tukaj jim kar moraš dati proste roke. To je bila neka izkušnja, ki se je čisto slučajno pojavila,« meni U6.

Učitelji so tudi spremenili izvedbo simulacij in si jo prilagodili tako, da jo lažje izvajajo, hkrati pa izvedba ne odstopa od dogovorjene. Če navedemo le dve skrajnosti, je U1 pred leti simulacije izvajala drugače, a ker interakcija med študenti ni stekla, jih je spremenila: »V bistvu sem se čudila, kako to, da ne gre. Treba jih je bilo stalno drezati, da bi bila kakšna interakcija. Se mi zdi, da sem se naučila, kako jih preko žanra pripeljem do tega, da sledijo logični strukturi sestanka. Tega sem se naučila.« U2 pa je pred leti simulacije izvajala tako, da so študentje doma sami pripravili dramatizacijo določene študije primera, kar ji je bilo osebno bolj všeč, a je izvedbo prilagodila dogovorjeni. Meni, da je tako med posameznimi učitelji tudi manj odstopanj.

### **7.1.10 Izkušnja učiteljev s simulacijami poslovnega sestanka**

Pri desetem sklopu vprašanj me je zanimalo, kaj je pomembno, ko kot učitelj prvič izvajaš simulacijo poslovnega sestanka.

Opazna sta dva vzorca, kjer pri prvem učitelji poudarjajo, kako pomembno je izkustveno učenje, ko se tiho znanje in izkušnja posameznika transformirata v izkušnjo. S tem v zvezi svetujejo, naj se učitelj, ki se prvič loteva simulacije, pogovori z izkušenim učiteljem in se udeleži simulacij. »Naj si jih ogleda, naj sedi pri enem ali dveh sestankih, naj govori s kom. To je tiho znanje, tebi sem ga povedala. Mnenja sem, da je to 'experiential knowledge',« pravi U1. »Pomaga

*tudi, če sam sodeluje na angleških sestankih,« meni U3, kar pozna iz lastne izkušnje, ko je sodelovala na mednarodnem projektu v okviru EU: »V bistvu je praksa najboljši učitelj. To je pomembna izkušnja,« pravi. Učitelji menijo, da so se z leti naučili prilagajati študentom in usklajevati njihova in svoja pričakovanja, vendar poudarjajo, da učitelj začetnik najprej potrebuje izkušnjo: »To moraš kar narediti. Greš v razred in to narediš,« pravi U2.*

V drugem vzorcu pa večina učiteljev poudarja kombinacijo študija pedagoškega gradiva za sestanke, izvedbe s študenti v razredu in izmenjavo izkušenj. U6 se tako kot drugim zdi pomembno, da se znebijo negotovosti. U5 pa poudari, kako pomembna je izmenjava izkušenj: *»Meni so na začetku ob knjigah največ pomagale »antene na moji glavi«, ki so sledile, kaj se pravzaprav dogaja med simulacijo. Z veseljem pa sem tudi izmenjala izkušnje s kolegicami pedagoginjami in seveda s študenti.«* U2 pa svetuje, naj vsak razmisli o transakcijski naravi poslovnih sestankov in *»kako je povsod, ne samo na sestanku, pomembno, da si vljuđen in takten, že zato, da več dosežeš.«*

## **7.2 Diskusija (RV4)**

Četrto raziskovalno vprašanje se je glasilo: Kakšna so stališča učiteljev poslovnega angleškega jezika o vlogi učitelja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti za poklicna in izkustvena izobraževalna opravila, tj. za poslovne sestanke in simulacije poslovnih sestankov, v angleškem jeziku?.

Analiza razgovorov z učitelji je pokazala, da vsi učitelji menijo, da bodo študentje na svojem delovnem mestu zelo verjetno izvajali sestanke v slovenščini in angleščini in so zato simulacije poslovnih sestankov v angleškem jeziku izredno koristne, saj pričakujejo, da se s simulacij poslovnega sestanka znanje in spretnosti lahko neposredno prenašajo na poklicna opravila. Simulacije so za vse učitelje približek poslovnega okolja, z njimi pa se študent uči predvsem žanra poslovnih sestankov. Priporoča se jih predvsem za učinkovito opravljanje poklicnih opravil v mednarodnem poslovnem okolju (Evans, 2013, str. 291).

Za poklicna opravila v mednarodnem poslovnem okolju je značilna hitra in nepredvidljiva interakcija (Evans, 2013, str. 291), ki se jo morajo študentje, ki še nimajo izkušenj s poklicnimi poslovnimi opravili, šele naučiti. Z interakcijo v simulaciji poslovnega sestanka se po mnenju učiteljev ta vrzel zapolnjuje. Simulacije so priložnost za interakcijo, do nje pa tudi po mnenju učiteljev prej pride takrat, ko je naloga manj določena in dopušča več možnosti (glej Johnson, 1995, str. 72).

S simulacijami poslovnih sestankov se študentje drug od drugega učijo interakcije za poslovne sestanke. Z interakcijo se posameznik sicer uči tujega jezika takrat, ko se sporazumeva v svojem območju bližnjega razvoja, tj. ko lahko deluje na višji stopnji od svoje, oz. na stopnji, ki jo omogoči jezikovno boljši sogovornik (Vygotsky, 1978, str. 120–156), vendar pa do učenja ne pride samo med študentom in domačim govorcem ali učiteljem, temveč tudi med interakcijo med študenti, saj tudi taka interakcija omogoča kontekst za jezik v rabi (Lightbown in Spada, 2011, str. 40–56).

Simulacije so koristne kot potrditev študentu, da bo tudi poslovne sestanke v angleščini zmožel izvesti in se jim v poslovnem okolju ne bo vnaprej izogibal. Po mnenju učiteljev simulacije razvijajo samozavest, kar na splošno velja za komunikacijsko poučevanje tujega jezika (Harley in Swain, 1984, str. 291–311).

Študent se z interakcijo uri v jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih prvinah poslovnih sestankov, razvija pa spretnosti in jezik za poslovanje. Po mnenju učiteljev se s simulacijami nauči besedišča in ustaljenih fraz za poslovne sestanke, pa tudi dela v skupini, kar je potrdila primerjava tipičnih petdesetih pozitivnih ključnih besed v končnem korpusu simulacij z učiteljem v primerjavi z začetnim, kjer ključne besede izražajo sodelovalnost in vljudno izražanje predlogov, hkrati pa so tudi tipično neznačilne v končnem korpusu simulacij brez učitelja. Ko študentje sodelujejo, je namreč večja možnost, da pride do učenja tujega jezika (Ellis, R., 2005, str. 221).

Vsi učitelji upravičeno menijo, da imajo pri simulacijah poslovnih sestankov odločilno vlogo pri razvoju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke. Ta temelji na njihovih izkušnjah s simulacijami poslovnih sestankov. Svojo vlogo opredeljujejo kot vlogo omogočevalca, ki študentom omogoči izkušnjo s poslovnim sestankom. To skladno s teorijo izkustvenega učenja opredeljuje izkušnjo z vidika večdimenzionalnosti, kjer se izkušnja nadgrajuje in transformira z vključevanjem več vzporednih izkušenj skupaj, ki se vsaka posebej preoblikuje v stiku z osebno izkušnjo (Kolb, 1984, str. 38; Marentič - Požarnik, 2011, str. 46).

Upoštevanje subjektivnih potreb študentov in učiteljev se odraža tudi v oblikovanju vsebine (Skela, 2000, str. 202). Z izborom študije primera z besediščem in jezikovnimi funkcijami učitelji omogočijo to izkušnjo, s posredovanjem vsebinske in korektivne povratne informacije o funkcijah in jeziku pa razvijajo tujejezikovno sporazumevalno zmožnost. Menijo, da se študentje tako naučijo predvsem značilnosti žanra poslovnega sestanka, formalnega registra in izrazoslovja. Omogočijo pa tudi kulturne, žanrske, strokovne, jezikovne in druge transferje ter ozaveščajo o kulturni raznovrstnosti in tako pripravljajo na diskurzno realnost strokovnega okolja (Bhatia, 2008, str. 162).

Vsi učitelji v raziskavi menijo, naj bo besedilo študije primera tako, da je simulacija izvedljiva. Biti mora dovolj splošno, ali pa se navezovati na tematiko, ki so jo že obravnavali, ker tako poznajo besedišče. Za večino učiteljev je pomembno, da besedila omogočajo raznovrstne funkcije in tematiko, da se študentje lahko vživijo in prevzemajo vedno večjo odgovornost za izvedbo simulacije in so vedno bolj samostojni. Osnovnega pomena je torej nabor in izbor simulacij, kjer so vloge raznovrstne in individualizirane (Evans, 2013, str. 291), a si za čim bolj realno sliko poslovnega okolja, kjer sta konflikt ali pa vsaj tekmovalnost stalno prisotna v interakciji, posamezne vloge celo nasprotujejo (Bremner, 2010, str. 129).

Vsi učitelji po simulaciji posredujejo vsebinsko in korektivno povratno

informacijo in se s skupinami pogovorijo o njihovi izkušnji, ti pa svoje izkušnje izmenjajo med sabo. Prevladuje interaktivna eksplicitna povratna informacija po izvedbi, posamezni učitelji pa povratno informacijo posredujejo tudi proaktivno in interaktivno (glej Wiliam, 2010, str. 152). Večina učiteljev poudarja, da se z vključevanjem študentov v analizo in vrednotenje simulacij študente ozavešča in razvija njihovo kritično presojo. Učenec se namreč nauči več, če svoj uspeh in osebno napredovanje primerja s svojimi prejšnjimi uspehi (Hattie in Timperley, 2007, str. 81–112). To omogoči, da se tako učitelj kot tudi učenec jezika uči o osebno izkušnjo (Widdowson, 2012, str. 4).

Za ključna področja pred izvedbo simulacije vsi učitelji opredeljujejo predvsem vljudnost, register in besedišče, kar študentom povzroča največ težav. To je potrdila tudi raziskava najpogostejših napak v učnem korpusu SAPS. Pred simulacijo nekateri učitelji opozarjajo na napake in študente spodbujajo, katero besedišče in funkcije naj uporabljajo in katerih ne.

Učenci tujega jezika se po uporabi jezikovnih funkcij ločijo od domačih govorcev (Lightbown in Spada, 2011, str. 103) in imajo težave tako s pogostnostjo menjavanja kot tudi s kakovostjo menjavanja vlog (Micheau in Billmyer, 1987, str. 87–97). Učitelji se zato v simulacijah osredotočajo na te vidike poslovnih sestankov. Večina jih najprej poučuje opredeljene funkcije žanra poslovnega sestanka, kasneje pa neopredeljene funkcije vljudnega prekinjanja, strinjanja, delnega strinjanja, nestrinjanja, preverjanja razumevanja in povzemanja.

Za ključne med simulacijo vsi učitelji poudarjajo predvsem dobro opazovanje, poslušanje in beleženje med simulacijo, da lahko po njej posredujejo (korektivno) povratno informacijo. Takojšnja povratna informacija je primerna za proceduralna in manj zahtevna opravila, poznejša pa za bolj zahtevna opravila, kjer mora učenec povezovati znanja z različnih področij (Kluger in DeNisi, 1996, str. 254–284). Večina učiteljev sicer skladno s tem izvaja simulacije brez vključevanja med izvedbo simulacije, nekaj pa jih sproti posega v interakcijo, predvsem pri jezikovno slabših in nesamozavestnih skupinah, da pojasni napačno razumljeno

vsebino, opozori na napačno rabo žanra, na napačno rabo funkcij in besedišča. Vsi učitelji simulacijo usmerjajo tako, da je podobna poslovnemu sestanku v poslovnem okolju. Cilj simulacije je namreč v varnem okolju jezikovnega razreda vzpostaviti določeno poslovno situacijo, da bo lahko učenec, ko se bo v resničnem življenju srečal s podobno situacijo, rekel, da jo je že izkusil (Frendo, 2005, str. 56).

Za ključne po izvedbi simulacije učitelji navajajo predvsem korektivno povratno informacijo, povratno informacijo in (samo)ocenjevanje. Svojo pozornost namenjajo predvsem razpravi s študenti po simulaciji, kjer študente pohvalijo, podajo pozitivno in negativno povratno informacijo ter pozitivno in negativno korektivno povratno informacijo. Pri večini učiteljev, kjer vse skupine študentov vadijo skupaj, lahko študent po simulaciji vedno primerja svojo izkušnjo in izkušnjo skupine z drugimi. Pri nekaterih učiteljih študentje svojo izkušnjo ovrednotijo in razmislijo, kako bi bili lahko prihodnjič boljši, ter sebe in druge v skupini ocenijo po točkovaniku v učbeniku. Vsi učitelji posvečajo pozornost pragmatičnim, sociolingvističnim in jezikovnim napakam z dodatnimi vajami in vprašanji za ozaveščanje. S samoocenjevalnimi lestvicami učenci lahko zavestno razvijejo zavedanje o svojem napredku, hkrati pa stališče o tem, kako učinkovito je poučevanje/učenje tujega jezika, kar vpliva na njihovo zadovoljstvo in posledično na njihovo uspešnost (Day in Shapson, 1991, str. 25–58).

Kot ključno pri povratni informaciji vsi učitelji opredelijo predvsem povratno informacijo o najpogostejših težavah in vprašanjih, kar jim pomaga pri izvedbi in ozaveščanju simulacij kot izobraževalnega opravila. Skladno s tem je zaradi nizke količine vnosa učitelja med simulacijo poslovnega sestanka tako ključna vloga učitelja prav v posredovanju povratne informacije (Rei, 2013, str. 17). Povratna informacija vsem učiteljem olajša priprave na simulacije, omogoča boljšo izvedbo in boljše rezultate, in sicer lahko povratna informacija prejšnjih generacij in povratna informacija posameznikov omogoči, da učitelji bolje predvidijo težave študentov in temu prilagodijo pouk, izbiro učnih pripomočkov in pripravo na simulacije (video, učbenik, gradivo, vaje). Navodila so zato po mnenju učiteljev

(vedno) bolj jasna, izvedba pa iz leta v leto jezikovno, sociolingvistično in pragmatično boljša. Vključevanje korektivne povratne informacije hkrati pomaga učiteljem v poučevanje tujega jezika vključiti realistična pričakovanja o tem, kako se bo spreminjal vmesni jezik učencev in s tovrstnim vključevanjem povečati pravilnost v iznosu (Lyster, 1994, str. 263–287).

Učitelju, ki šele začne izvedbo simulacij poslovnega sestanka, vsi učitelji svetujejo, naj pozornost posveti predvsem izmenjavi izkušenj. Opazuje naj izvedbo simulacije in se o svoji izkušnji pogovori z izkušenim učiteljem in izmenja izkušnje s kolegi. Nihče od učiteljev pa ne omenja možnosti, da bi svojo izkušnjo poglobil tako, da bi se tudi sam udeležil simulacije sestanka v angleškem jeziku z učitelji ali/in študenti in tako izkusil, kako poteka in kakšne težave ima, potem pa izmenjal izkušnje. Svetujejo mu naj predvidi težave in najbolj pogoste napake in ugotovi, kako bo simulacije najbolje izvedel. Učitelji poudarjajo, naj se učitelj simulacije preprosto kar loti. V kontekstu poslovnih sestankov gre namreč tako za izkušnjo z učnim opravilom, tj. simulacijo poslovnega sestanka v slovenskem in/ali mednarodnem poslovnem okolju kot tudi za izkušnjo s poklicnim opravilom, tj. poslovnim sestankom v slovenskem ali mednarodnem poslovnem okolju. Vse izkušnje skupaj in/ali vsaka posebej pa se transformirajo v nova spoznanja, ki sovplivajo na celostno učiteljevo in učenčevo izkušnjo s poslovnimi sestanki. Tako je vsako novo spoznanje rezultat rekonstrukcije, kjer se tako učitelj kot učenec lahko učita le, če v zavest priključeta svoje izkušnje, ideje in jih ob znanstvenih pojmih rekonstruirata oz. integrirata, kar je v skladu s temeljnimi načeli izkustvenega učenja (Kolb, 1984, str. 38).

### **7.3 Razgovori s študenti (RV 5)**

Peto raziskovalno vprašanje se glasi: *Kakšna so stališča študentov poslovnega angleškega jezika do izvajanja izkustvenega izobraževalnega opravila, tj. simulacije poslovnega sestanka v angleškem jeziku, ob vključevanju učitelja in ob njegovi odsotnosti?* Nanj sem odgovorila z uporabo metode polstrukturiranega intervjuja, s študenti, ki so bili vključeni v raziskavo (96).

Posnetke razgovorov sem dokumentirala in jih obdelala za raziskavo. Vsakega od desetih sklopov vprašanj sem analizirala in ključne ugotovitve posameznega sklopa povzela na koncu tega poglavja. Vsak sklop vprašanj obravnavam posebej in sproti navajam tipične izjave.

### 7.3.1 Študentova konkretna izkušnja

Pri prvem sklopu vprašanj me je zanimalo, kakšna je izkušnja študentov s simulacijo sestanka v angleškem jeziku in ali bi pri izvedbi simulacij kaj spremenili.

Vsi študentje so hvaležni za izkušnjo s simulacijami poslovnih sestankov predvsem zato, da jo imajo. Posledično vedo, kaj lahko pričakujejo v poslovnem svetu, npr. Š70: *»Sestanke valjda rabimo, pa ne samo zaradi same oblike. Tudi za samo komunikacijo rabimo tako zdaj, kot kasneje. Tak in tak, enkrat prideš v stik s tem. Če nisi nikoli niti poskusil, se lahko čisto zablokiraš, tako pa imaš že nek 'filing' in veš približno, kaj pričakovati.«*

Simulacije so za njih pozitivna izkušnja predvsem zato, ker jim bo v prihodnje koristila v poslovnem svetu. Š19: *»Pozitivna izkušnja. Je precej podobna praksi. To bomo vsi enkrat potrebovali,«* pa tudi zato, ker so svoje znanje poslovne angleščine lahko preizkušali sproti še pred zaposlitvijo, kot pravi Š84: *»Moja izkušnja je pozitivna, ker drugače poslovne angleščine ne bi mogli uporabiti, ker zaenkrat še ne delamo.«*

Študentje poudarjajo, da je ta izkušnja pomembna tudi zato, ker razen te, tovrstnih izkušenj na fakulteti ne dobijo. Več izkušenj kot z interakcijo imajo s predstavitvami seminarskih nalog in s pisno komunikacijo. Š66 pravi: *»Na tem faksu vedno delamo neke seminarske, ki jih noben več ne posluša. To je pa nekaj novega in bo uporabno v življenju. Boljše kot da bi delali neko bedno seminarsko nalogo,«* pri čemer so izredno kritični do ponavljajočih se in neinteraktivnih oblik učenja (Š4): *»Če samo pomislim, koliko nepotrebnih podatkov se moramo naučiti,*



*namesto da bi malo več komunicirali. Tu gre za živo rabo, nekaj, kjer se lahko preizkusiš.»*

Vsi poudarjajo uporabnost simulacij v poslovnem okolju (Š21): *»V poklicu se bo vsak od nas srečal s poslovnimi sestanki, zato je dobro, da ima vsak od nas to izkušnjo,«* in celo nujnost te izkušnje (Š53): *»Danes so vse službe povezane s tujimi predstavništvi, tako da moraš znati angleško in imeti sestanke v angleškem jeziku, kjer moraš poznati fraze in na kakšen način se sodeluje.«*

Študentje eksperimentalnih skupin ne bi pri simulacijah ničesar spremenili, tudi nekateri študentje kontrolnih skupin ne. Ti menijo, da so simulacije brez učitelja lahko celo boljše (Š50): *»Je bilo bolj sproščeno, kot če bi bil učitelj zraven.«*

Večina študentov kontrolnih skupin ima veliko zamisli, kako bi simulacije spremenili, študentje eksperimentalnih skupin pa ne, zato v nadaljevanju navajam le izjave kontrolnih skupin. Večji del študentov kontrolnih skupin bi v simulacije vključil učitelja. Menijo, da bi se z učiteljevim vnosom, razlago in (korektivno) povratno informacijo lahko več naučili (Š53): *»Zagotovo bi od sestankov odnesli več, če bi učitelj po vsakem dal individualno povratno informacijo,«* pri čemer poudarjajo predvsem pomembnost učitelja kot poslušalca (Š74): *»Manjkalo nam je nekega feedbacka, enostavno, ker včasih rabiš »sveža ušesa«, da slišiš, da ti nekdo pove, kje so napake.«*

Študentje tudi menijo, da za izvajanje simulacij brez učitelja niso dovolj motivirani (Š58): *»Enostavno nimam dovolj motiva in volje, da bi se spravi pripravljaj na poskusne sestanke,«* zato nekaj študentov meni, da bi v simulacije vložili večji napor, če bi se jih udeleževali gostje iz prakse (Š56): *»Lahko bi povabili kakšnega zaposlenega iz podjetja, da bi bilo še bolj zanimivo in bi se še bolj potrudili.«* Nekaj študentov iz kontrolnih skupin je predlagalo, da bi bil vodja sestanka kar učitelj (Š60): *»Vodja sestanka ne bi smel biti študent, ker je potem vse preveč improvizacijsko, vrti se v krogu, ker načeloma nihče nima ideje, kaj povedat naprej in kam peljati temo.«*

Kljub navodilom, da lahko simulacijo kontrolna skupina izvede, kadar želi, nekateri študentje iz kontrolnih skupin te priložnosti niso izkoristili in simulacij niso izvedli takrat in tako, kot bi njim najbolj ustrezalo (Š52): *»Morda bi bilo bolje, da bi sestanek izvedli med samimi predavanji, ne po koncu predavanj, ko si že malo utrujen.«* Tudi za predlog, da bi študijo primera dobili veliko pred izvedbo velja isto (Š90): *»Mogoče bi spremenil to, da bi dobili v vednost že podatke kakšen dan vnaprej in da bi se na to lahko konkretno pripravili in to izvedli,«* saj bi bili simulacijo lahko izvedli kasneje. Tudi ob izjavi Š96: *»Zanimivo bi bilo slišati posnetke s snemanj,«* se zastavlja podobno vprašanje, zakaj študentje svojih simulacij niso organizirali po svojih željah in jih npr. posneli, če so jih želeli slišati. Možno je, da niso vložili dovolj truda in prevzeli odgovornosti za samostojno izvedbo simulacije, ali pa si želijo bolj vodene simulacije in gre izjavo razumeti v smislu, da bi bilo zanimivo slišati povratno informacijo od učitelja.

Očitno je tudi, da so vse kontrolne skupine pogrešale skupinsko dinamiko. Predlagajo kombiniranje skupin (Š67): *»I would suggest rotating group members to different groups every now and then to make it more dynamic and natural«* in celo tekmovanje med njimi (Š83): *»Morda bi na nekaj časa zamenjala člane skupine. Morda nekakšno tekmovanje med skupinami – po večkratnem treningu sestankov bi po dve in dve skupini združil, ter jim postavil izziv, naj skupaj rešijo določen poslovni problem.«*

Nekaj študentov bi teme simulacij iz poslovnih spremenilo v bolj vsakdanje (Š73): *»Če bi bila kakšna tema, ki bi bila malo bližja nam mladim, kar počnemo v prostem času, čeprav bi nas te teme morale zanimati,«* nekaj študentov pa bi samostojno delo skupin popestrilo z zahtevnejšim besediščem, razlago besedišča in prevodi (Š93): *»Takšen način je zelo učinkovit, dodal bi le malo bolj zahtevne termine v same primere, ki pa bi bili prav tako razloženi, da bi krepili svoj besedni zaklad.«* Tipično pa bi večina študentov rada imela še več simulacij: (Š49): *»Kaj preveč ne bi spreminjal, le to morda, da bi bilo samih simulacij še več, kakor smo jih imeli.«*

### 7.3.2 Ključni vidiki poslovnih sestankov v angleškem jeziku

Pri drugem sklopu vprašanj me je zanimalo, kako pomembne kot priprava na poslovne sestanke so simulacije poslovnih sestankov v angleškem jeziku in kaj se študentom zdi pomembno za sestankovanje v tujem jeziku.

Vsi študentje se zelo dobro zavedajo transakcijske narave poslovne angleščine in poslovnih sestankov (Š24): *»You can be more efficient, if you can do that.«* Po besedah enega od študentov (Š76) je simulacija celo: *»ena izmed redkih praktičnih izkušenj, ki bodo zagotovo odlična popotnica v poslovnem svetu.«*

Kot ključno za sestankovanje vsi najbolj poudarjajo poznavanje vseh prvin tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti, predvsem besediščnih (Š5): *»Prvi pogoj za sestankovanje v tujem jeziku je znanje tega jezika. Sestanek lahko poteka z uporabo 'osnovnega' jezika, vendar mislim, da je veliko bolje, če obvladamo in uporabljamo poslovni jezik, zaradi boljšega razumevanja in zaradi boljšega vtisa.«*

Večina navaja tudi pomembnost poznavanje žanra in poteka poslovnega sestanka, kjer je po njihovem mnenju ključna količina in kakovost neopredeljenih in opredeljenih funkcij (Š10): *»Da poznaš postopek, da veš, kako sestanek poteka. Ne pa, da si v podjetju in ti rečejo, da boš na sestanku predstavljal neko skupino, potem pa prideš tja in ne veš, kako to poteka, kako bi povezoval svoje misli in misli drugih in kako povezovati, kako se strinjati, kako se ne strinjati,«* pa tudi pravilno zaporedje opredeljenih funkcij (Š40): *»Ena vrsta sodelovanja mora biti, se mi zdi. Pa da je sestanek dobro voden, da je agenda, da se ve čas, da se drži dnevnega reda, da se ne skače s točke na točko, ker s tem pridemo tudi do cilja.«*

Tu študentje omenjajo pravilno odzivanje na posamezne jezikovne funkcije (Š23): *»Pomembno se mi zdi, kako se odzovemo na različne tipe predlogov, ki nam jih dajo ostali udeleženci, čeprav se z njimi ne strinjamo.«*

Najbolj tipične so izjave, da je pri poslovnih sestankih pomembno, da si posloven in profesionalen (Š52): *»Pa da to čim bolj slovnično poveš, da si zagotoviš svoj ugled, da se v poslovnem življenju ne osramotiš.«* Vsem študentom se zdi pomembno, da svoje znanje preizkušajo sproti. Tipična je izjava Š90: *»Da znamo ekonomsko znanje, ki smo ga dobili v treh letih našega šolanja uporabiti tudi v tujem jeziku in s primernim besediščem, ki pokaže ves obseg našega znanja,«* predvsem pa, da se učijo za svojo prihodnost v poslovnem okolju (Š69): *»It is important to learn common phrases, so when you need them, you can easily include them.«*

Nekaj študentov sicer meni, da obvladovanje sociolingvističnih in pragmatičnih prvin sporazumevalne zmožnosti sploh ni del jezika (Š64): *»Ne zdi se mi za enkrat, da bi bila vljudnost in poznavanje nekaterih fraz ključnega pomena.«* Kot bolj pomembno za poslovne sestanke poudarjajo razumljivost in jasnost izražanja, drugo pa naj bi bilo manj pomembno (Š62): *»Pomembno je, da udeleženci govorijo glasno in jasno, da se lahko razumemo,«* in *»da vse sodelujoče strani obvladajo jezik do te mere, da ne prihaja do nesporazumov. Upoštevanje kulture in podobno se mi ne zdi prvotnega pomena.«* Večina študentov pa ni takšnega mnenja. Kultura se jim zdi celo ključna (Š95): *»Pomembno je, da razumeš druge, pa njihove navade. Na primer, če se dobiš s kakšnimi Italijani, jih je težko razumeti, ali pa v Španiji, kjer imajo eno uro samo uvod, da se navadijo. To, da razumeš kulturo. Če to upoštevaš, je sestanek bolj uspešen, da se lahko bolje dogovoriš.«* Poleg pomembnosti nacionalne kulture navajajo tudi kulturo podjetja (Š82): *»Slovenci se razlikujemo, govorimo angleško, ampak ne znamo na njihov način govoriti. Ponekod je to prijateljsko, ali pa je strogo ločeno, kot nižji menedžment mogoče niti ne smeš naslavljeni višjega. Če to upoštevaš, je sestanek produktiven. Da nikogar ne užališ, da se kaj novega naučiš, ali pa neka nova stališča, na katera nisi bil prej pozoren.«*

Vljudnost in formalni register večina navaja kot izredno pomembna. Izkazovanje spoštovanja po mnenju večine ne upošteva samo vljudnosti, temveč se kaže tudi z izbiro formalnega registra (Š15): *»Zdi se mi, da se morajo udeleženci obnašati na*

*tak resen način. Morajo se prilagajati drugim in imeti tudi spoštovanje. Bolj dostojno.»*

Poleg vljudnosti poudarjajo tudi pomembnost optimistične naravnosti udeležencev sestanka (Š28): *»Vljudnost in da nisi destruktiven, da si pozitiven,«* kjer mora vsak od sodelujočih vložiti določeno mero truda (Š40): *»In da vsak vključi svoje znanje in svoje sposobnosti v to, kar lahko sam prispeva k sestanku, da pride do rešitve problema. Trud.«*

Omenjajo tudi tekočnost, ki je po njihovem mnenju povezana s samozavestjo (Š29): *»Upam, da bom imela še kakšne sestanke v angleškem jeziku. 'Fluency', to je ful pomembno. Pa, da ti ni nerodno, ker potem ne zглеdaš prepričan, ker če si nervozen potem zглеda, kot da nič ne veš o tisti temi in ne deluješ verodostojno, ker lahko nekdo dosti bolj samozavestno pove nekaj, kar je dosti manj res. Pa mu bodo drugi bolj verjeli, mu bolj zaupali.«*

### **7.3.3 Izvedba simulacij**

Pri tretjem sklopu vprašanj me je zanimalo, kako so študentje izvajali simulacije, tj. kako pogosto, na čigavo pobudo, kako dolgo je sestanek trajal in na katere morebitne težavah so pri tem naleteli.

Večina študentov meni, da so simulacije izvedli dovolj pogosto in so z izvedbo zadovoljni, o tem, kako so jih izvedli in kakšne težave so imeli pri tem, pa razmišljajo različno in poudarjajo različne vidike, pri čemer se mnenja študentov iz eksperimentalnih in kontrolnih skupin precej razlikujejo, zato ju obravnavam ločeno.

#### **7.3.3.1 Izvedba simulacij v eksperimentalnih skupinah**

Večina študentov je bila na začetku raziskave mnenja, da je nemogoče, da bi izvedli poslovni sestanek v angleščini, ob zaključku pa so nasprotno prepričani, da

je to z vajo možno (Š2): *»Na začetku je bil velik šok. Mislila sem, da ne bo šlo. V učbeniku sem preštudirala vse uporabne fraze, poskušala sem vaditi sama, pa je to nemogoče.«*

Ker je študente učitelj opozarjal sproti, so lahko sami z vajo doma sproti odpravljali napake (Š6): *»Te 'začrtane stvari', ki jih moram pri odprtju sestanka povedati. To sem največ vadil, da se mi na sestanku ne bo zatikalo.«* Menijo, da so sproti lahko razvijali nove vidike tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti, tiste, na katere jih je opozoril učitelj in tiste, na katere so naleteli kot skupina (Š30): *»Začetni sestanki mogoče niso bili toliko produktivni, ker so bili krajši, malo zapletali smo se z besedami, potem pa smo se lahko bolj poglobili v naše besedišče in več vadili. Vaja dela mojstra.«*

Po mnenju teh študentov učitelj s svojo prisotnostjo študente motivira k večji aktivnosti in vlaganju večjega jezikovnega napora v izrečeno (Š3): *»Če je učitelj prisoten se stvar vzame veliko bolj resno. Da vsi aktivno sodelujejo. Na koncu pa je seveda toliko bolj pomemben feedback učitelja. S tem lahko opaziš svoje napake in jih popraviš.«* Vsi menijo, da tako lahko usmerjajo trud na višjo stopnjo sporazumevalne zmožnosti.

Eksperimentalna skupina poudarja, kako pomembna je kakovost interakcije in to, kako se izvede simulacijo (Š10): *»'Point' je tudi v tem, da znaš ti nekaj nekemu predstaviti. Ne samo, da poznaš temo, ampak tudi, kako boš to predstavil.«*

Vsi študentje v eksperimentalnih skupinah razumejo študije primera izkustveno in kot konkretno izkušnjo in se po nekaj simulacijah brez težav vživijo v svojo vlogo (Š43): *»Simulacije naših sestankov niso bile zaigrane. Vsak je govoril, kot bi tudi v resnici govoril. Pa saj drugače ne moreš!«* Tipično izjavljajo, da je bilo tisto, kar so se iz te izkušnje sproti naučili, koristno pri naslednji simulaciji (Š43): *»Učiteljev feedback nas je usmeril, da smo se vsak posebej doma lažje pripravili za naslednjo. Mislim, da nam je pomagalo, da smo se vsakič ocenili in ugotovili, kje se lahko popravimo.«*

### 7.3.3.2 Izvedba simulacij v kontrolnih skupinah

Z izjemo ene skupine so vsi študentje izvedli vse simulacije, pri čemer se je večina študentov organizirala tako, da so simulacije izvajali redno vsak teden (Š77): *»Na pobudo vseh udeležencev smo se dobivali vsak teden in smo sestankovali kakšno uro. Tisti, ki je bil najboljši, nam je podal tudi mnenje, kaj je dobro, in nam pomagal z besediščem.«* Simulacije so izvajali tudi preko Skypa (Š71): *»Dobivali smo se enkrat tedensko po predavanjih oziroma preko Skypa. Vsi smo bili pobudniki, da opravimo vajo takoj, ko jo dobimo. Sestanek je ponavadi trajal pol ure. Večjih težav nismo imeli.«* Manjši del študentov se je sestel manjkrat in izvedel več simulacij naenkrat. Za sestanke pa so se dogovorili na predavanjih ali drugače (Š78): *»Za sestanek smo se dogovorili preko FB oz. po SMS-jih. Vedno smo se v živo dobili, ker nimamo vsi Skypa.«*

Nekatere skupine so izvajale simulacijo pred ali po urah angleščine, druge pa so se dogovarjale drugače. Večini je bilo sicer všeč, da so imeli večjo svobodo pri izvedbi simulacije, manj pa to, da so imeli največ težav z osredotočanjem na študijo primera (Š81): *»Meni je bilo všeč, da smo se lahko prilagodili, kdaj bomo vadili, tako da ni bilo nujno med angleščino, ampak tudi kdaj drugič. Je bilo pa tako, da smo se najprej morali pol ure pogovarjati, potem smo pa šele začeli delati. To me je motilo, pri učitelju bi morali najbrž začeti takoj delati, motilo me je pa to, ker nismo bili popravljeni.«* Večina študentov pa tudi meni, da bi jih učitelj znal bolje organizirati (Š91): *»Bolje bi nas organiziral. Pomagal bi nam najti naše pomanjkljivosti in nas usmeril v pravo smer na prihodnjih sestankih.«*

Študentje so simulacije raje izvajali fizično, ne po računalniku (Š70): *»Najboljši učinek je, če se dobiš fizično, ker se vidiš. Dobro se sliši, kar se po navadi ne zgodi preko Interneta. Tam ne moreš vskočiti v besedo, zamiki so moteči. Sploh za začetnike je najbolje, da se dobijo.«*

Študentje so se z vsako novo simulacijo vedno laže vživeli v svoje vloge (Š74): *»Pri drugem sestanku smo bili bolje organizirani, tekoče, bolje smo se vživeli v*

*situacijo. Dejansko niso bili samo monologi, ampak je bilo več interakcije.*« Menijo tudi, da so vedno lažje izvajali simulacije, ker so se bolj poznali (Š51): *»Naleteli smo na težave na začetku, ker nismo imeli dobrega vodje, saj ni znal pravilno povezovati in voditi skupine. Ko smo ga zamenjali, so sestanki tekli dokaj gladko, saj smo se vsi doma prej pripravili.*«

Vsi menijo, da je bil glavni vir težav prav odsotnost učitelja. Izjavljajo, da brez učitelja ni prave povratne informacije, poleg tega pa se veliko časa izgubi za kramljanje v slovenščini ali angleščini. Kot prednosti odsotnosti učitelja pa navajajo razvijanje odgovornosti in samostojnosti (Š94): *»Ker nismo dobili feedbacka, nismo vedeli, kaj delamo prav in kaj narobe. Smo pa postali tako samostojni. Vmes smo se včasih pogovorili, če smo kam zašli. Na koncu smo se kar sami dogovorili, kaj bi bilo treba. Manjka nekdo, ki bi ti to povedal.*«

Nekateri študenti navajajo tudi težave s pomanjkanjem interaktivnosti simulacij (Š68): *»At the start we had a problem that the meeting was too scripted. Everyone was just waiting for their turn to say what they had to say and that would be it. Most of our efforts went into making the meeting more realistic. We broke the points according to agenda points and also tried to allow discussion to actually take place rather than a series of monologues.*« Težave so imeli predvsem zaradi napačne uporabe opredeljenih jezikovnih funkcij in napačnega odzivanja na neopredeljene jezikovne funkcije (Š70): *»Učitelja smo pogrešali pri začetkih stavkov. Pa to, kako se navezati na neko misel, na nekoga drugega. Kako se ne ponavljati, ker se velikokrat zgodi, da se nekaj govori, potem pa se vrne nazaj, pa se vprašaš, a nisi razumel tiste stvari prej. Učitelj bi kar sproti lahko pomagal, da lahko vsak sam potem navezuje,*« poudarjajo pa tudi težave s popravljanjem napak (Š73): *»V skupini se med sabo lahko enkrat, dvakrat popraviš, ampak da te pa stalno popravljam, se mi pa zdi že kar malo neumno.*«

Večina študentov kot težavo navaja premalo vložene truda (Š80): *»Težava je bila v tem, da smo bili precej površni.*« Nekaj jih meni, da so bili zaradi odsotnosti učitelja sicer bolj sproščeni, a se prav zato niso dovolj potrudili pri uporabi



poslovnega besedišča, kar se jim zdi neprofesionalno (Š71): *»Težave so se pojavljale z izražanjem, vračanjem na že zaključene točke dnevnega reda, izgubljanje posameznih članov zaradi spremljanja teme.«* Nekaj študentov pa meni, da so zato bolj vadili (Š72): *»Če nas ne bi dvakrat posneli, se ne bi toliko pripravljali.«*

Večina študentov tudi meni, da so brez učitelja uporabljali preveč splošno besedišče in se zadovoljili s povprečjem (Š86): *»Če je skupina sama, gre potem samo še navzdol. Celotna skupina je šla s tokom. Nikogar ni bilo, da bi nas usmeril naprej. Preveč splošno besedišče. Pa tudi to sem pogršel pri tem, da nismo znali povedati tistega, kar smo želeli povedati.«*

Ena skupina se celo nikoli ni sestala (Š55): *»Nismo se dobili. Predlagal sem, pa se nismo nikoli dobili. Se bomo že, vse bolj na izi. Jaz sem že imel svoje opcije, kako to izboljšati, in če ni bilo nikomur do tima, se nisem hotel nekaj siliti. Jaz imam prijatelje na Skypu, čeprav so tehnični problemi, ker se ne sliši, ali pa hrešči, ali pa se dere eden čez drugega, pa prekrivanje, pa še, če je nekdo na 'holdu'. Tako sem se navadil, da malo več govorim. Spet problem je, če kar čakaš in se nič ne prekriva, ker ni naravno.«*

### **7.3.4 Morebitne izboljšave izvedbe simulacij**

Pri četrtem sklopu vprašanj me je zanimalo, kako bi lahko študentje še izboljšali izvajanje sestankov.

Študentje, ki ne bi spreminjali ničesar, menijo, da so v simulacije vložili veliko truda (Š32): *»Sama sem se zelo pripravljala. Tako da morda bi lahko še kaj izboljšala, a veliko spremenila ne bi.«*

Zelo izstopa dejstvo, da bi izboljšave uvedli samo študentje kontrolnih skupin, kjer večina študentov meni, da bi se lahko za sestanke bolje pripravili, če bi imeli

več časa in bi vložili več truda (Š51): *»Bolj bi proučila vsako temo, in tako imela več besednega znanja, v glavnem, da bi več časa posvetila učenju.«*

Nekateri študentje bi v simulacije vključili še dodatne naloge (Š49): *»Morali bi imeti določene zahteve za vsak sestanek, na kaj moramo biti posebej pozorni in kaj moramo uporabljati, tako, da bi se vsakič naučil nekaj, kar rabiš za sestanke«.* Študentje, ki niso menjali vlog v simulaciji, menijo, da bi jih bili morali (Š45): *»Izvajanje sestankov bi lahko izboljšali tako, da bi menjavali vlogo vodje in bi se vsak preizkusil v vseh vlogah.«*

Večina študentov bi simulacijam namenjala več časa (Š80): *»Več časa bi morali imeti za pripravo, da bi se predhodno lahko dogovorili o primeru«.* Menijo tudi, da je ključnega pomena, kako se udeleženci v skupini počutijo. Nekateri študentje menijo, da bi bil poseben izziv, če bi skupine malo pomešali med sabo (Š56): *»Lahko bi na par tednov premešali skupine, da bi se navadili sodelovati tudi z drugimi, saj se na eno skupino kar hitro navadiš, in sodelovanje nato ni več tak izziv.«*

Nekaj študentov kontrolnih skupin sicer meni, da bi bilo zanimivo vključiti tudi resnične študije primera, večina pa se s tem ne strinja (Š14): *»Ne, simulacije so itak napisane zelo splošno, tako da se lahko zlahka postaviš v vlogo, ki je tako splošna, da mora vsak od nas v bistvu biti tak, kot je. Saj ne moreš biti nekdo drug. Zato simulacije naših sestankov niso bile sestavljene iz igranega prizora, pač pa se je vsak poskušal pogovarjati tako, kot da bi bilo vse res. Sploh ni pomembno, če gre za resnične 'case studyje'.«*

Nekaj študentov kontrolne skupine tudi meni, da bi bilo dobro, če bi učitelj aktivno sodeloval v simulaciji kot vodja (Š58): *»Da bi učitelj nekako prevzel vlogo vodje sestanka in koordiniral potek sestanka, saj je to nekoliko zahtevno za nas, ker tudi v maternem jeziku te vloge ne poznamo najbolj,«* večina študentov pa se povsem zaveda svoje odgovornosti za tekočo izvedbo simulacije in menijo, da se je zaradi boljšega sodelovanja s skupino treba vedno prilagajali drugim

članom skupine (Š82): *»Nisem se želela ven metat kot vodja, ker bi potem bilo slabo za skupino. Lahko bi v svoje dobro butala ven izraze, kar bi uničilo sodelovanje med nami. Potem bi bilo koga lahko strah sodelovati. Saj imaš v knjigi napisano, kako moraš nekaj delati. V realnosti moraš pa stvari prilagoditi.«*

Večina študentov pogreša učitelja, ki bi jim posredoval (korektivno) povratno informacijo, manjši del študentov pa meni, da prisotnost učitelja ni vedno nujna (Š93): *»Prisotnost učitelja se mi ne zdi nujno potrebna oz. je potrebna samo pri prvem sestanku, da razloži, kako vse skupaj poteka in da nas opozori, če potek sestanka ni pravilen. Na vseh kasnejših sestankih prisotnost učitelja ni potrebna.«*

Večina študentov meni, da je prisotnost tujih študentov v skupini prednost za skupino, saj tako pogovor teče vedno v angleškem jeziku (Š66): *»V skupini je bila študentka iz Portugalske, ki nas ne bi razumela, če se ne bi angleško pogovarjali.«* Večina študentov kontrolnih skupin je tudi mnenja, da je pomembno, kako dobro se člani skupine poznajo. Za boljše spoznavanje jih nekaj predlaga različne kombinacije in različne skupine (Š83): *»Zdi se mi, da se člani postopno spoznamo, da vemo lahko, kakšne reakcije lahko pričakujemo. Za prakso bi bilo mogoče bolje, da bi se skupine menjale, za samo izvedbo sestanka pa se lahko boljše spoznamo, se boljše razumemo, bolj vemo, kaj lahko rečemo. Večina študentov pa vseeno meni, da je bolje, da so skupine stalne, da se člani skupine dobro poznajo (Š85): »Če si v isti skupini, potem se poznaš.«*

### **7.3.5 Učenje s simulacijami poslovnega sestanka**

Pri petem sklopu vprašanj me je zanimalo, česa so se študentje s simulacijami naučili in kako jim bo to koristilo v poklicnem poslovnem okolju.

Študentje menijo, da simulacije izvajajo učinkoviteje, ker imajo izkušnje z njimi, zato bolj vedo, kaj in kako (Š63): *»I am more comfortable and a little bit more fluent, but I am an Erasmus student, so I communicate in English all the time. If I have to go to a meeting, I should know very well, what it is about.«* Vsem

študentom je bila izkušnja z žanrom poslovnega sestanka povsem nova. Naučili so se, kako sodelovati na sestankih in kako jih voditi (Š44): *»Predvsem vso formulacijo samega sestanka – kaj pomeni prvi krog, kdaj se začne drugi, kako vodja sestanka odpre sestanek in podobno.«*

Vsi so se naučili, kako se pripraviti na sestanek (Š24): *»You have to think what you will say and how you will say it.«* Menijo tudi, da so izboljšali sodelovanje med člani skupine (Š20): *»Več sem sodeloval v debati kot na začetku. Le delo in napor vseh lahko prispevata k odličnemu uspehu tima.«*

Naučili so se interakcije (Š37): *»Pri prvem sestanku je bilo vse bolj na tak način: Ja, jaz mislim tako, jaz pa tako. Ok kul. Ni bilo neke interakcije, ni bilo neke zgodbe.«*

Večina jih tudi meni, da so se naučili bolje odzivati na izrečeno (Š16): *»Naučili smo se med sabo komunicirati. Ne preveč skakati v besedo, oz. na pravilen način vskočiti v besedo. Če ne poznaš sogovornika, da veš, kako odreagirati.«*

Menijo, da so izboljšali tekočnost in natančnost sporazumevanja, ker so izboljšali strokovno besedišče, slovnico in izgovarjavo (Š42): *»Izboljšala sem svojo izgovarjavo in obogatila svoj besedni zaklad.«* Predvsem menijo, da znajo biti bolj vpljudni (Š39): *»Da ne uporabljam vedno 'but', ampak 'however', pa 'think', pa raje 'believe'. Take čisto preproste reči, ker je to preveč vsakdanje. Mogoče bolj pristno deluješ, pa več prostora imaš za tisto idejo. Vpljudnost je definitivno pomembna, da ne poveš direktno, ampak na posreden način. Če prekineš, se opravičiš.«*

Izboljšali so samozavest, tako da so bolj aktivni in odločni (Š87): *»Prej sem bila samo en posredni člen med drugimi, zdaj sem pa izboljšala to, da imam svoje mnenje, nisem pa dovolj delala na tem, da bi ga znala bolje izraziti.«* Študentje tako dajejo vtis, da so profesionalni in suvereni (Š38): *»Naučili smo se, kako nastopati na teh 'meetingih', kako sprejeti neko odločitev, kako podati neko*

*mnenje, kako ga ubraniti. Da je profesionalen pristop. Se pravi, to je, slika tebe kot nastopajočega je veliko boljša.*« Menijo, da je potem sestanek tudi primernejši, saj je (Š48): *»posloven, profesionalen, natančen. Udeleženec, ki tega ne zna, pa izpade kot neresen, tak blefer, ki se šlepa.*«

Posledično pa je na sestanku tudi več idej in več boljših odločitev (Š79): *»Ni me več tako sram, kaj povedati. Naučil sem se interakcije. Izboljšal sem samozavest, kreativnost in fleksibilnost. To je pomembno, več predlogov in več idej.*«

### **7.3.6 Pripomočki pri izvedbi simulacij**

Pri šestem sklopu vprašanj me je zanimalo, kaj in kako je bilo študentom pri izvedbi sestanka najbolj v pomoč.

Vsem študentom je bilo v pomoč gradivo, kjer poudarjajo predvsem pestrost (Š25): *»The material in the book,*« in kakovost gradiva (Š4): *»Mislim, da je gradivo, ki sem ga dobil pri prof. Dostal, eno izmed boljših gradiv, kar sem jih kdaj dobil.*«

#### **7.3.6.1 Eksperimentalne skupine**

Študentje eksperimentalnih skupin menijo, da jim je bil najbolj v pomoč učitelj, in sicer predvsem pri razumevanju žanra (Š4): *»Predvsem profesorica, saj smo se pred izvedbo sestanka lovili glede same strukture, dolžine sestanka.*« Učitelj jim je v pomoč z vsebinsko povratno informacijo in korektivno povratno informacijo (Š43): *»Učiteljev feedback nas je usmeril, da smo se vsak posebej doma lažje pripravili.*«

Menijo, da jim je bil v pomoč kot usmerjevalec pred, med in po simulaciji (Š12): *»Odkvisno. Ko smo prvič vadili, je učiteljica hodila po razredu in sproti usmerjala, kar mi je bilo v redu. Če tega ne bi naredila, bi lahko ves sestanek nekaj počeli čisto narobe.*«

Poleg tega vsi študentje menijo, da je bil učitelj študentom v pomoč tudi pri ocenjevanju napredka v jeziku od začetka do konca (Š2): *»Pri naši zadnji vaji smo si pogledali, katere napake smo delali pri prvih vajah, in primerjali z zadnjimi vajami. Fino je, ko vidiš, da ti gre vedno bolje,«* pa tudi vsakič sproti (Š41): *»Meni je bilo všeč to, da sem dobila občutek in da je sestanek lepo stekel.«*

Študentje menijo, da so se v skupini veliko naučili, kjer poudarjajo, kako pomembna je pomoč pri odpravljanju napak med člani skupine (Š31): *»Pa v skupini smo se spoznali. Vsak sestanek je bilo malo drugače. Mislim, da smo se veliko naučili tudi eden od drugega. Že to, da smo postali pozorni na napake in smo jih kar sproti popravljali. Pa če se kdo ni mogel spomniti besede ali fraze, smo mu kar vsi pomagali,«* in kako sta za uspeh ključni dinamika dela v skupini (Š14): *»Skupinska dinamika je doprinesla k uspehu,«* predvsem pa veselje do dela v skupini (Š17): *»Fino je bilo delati v skupini.«*

### **7.3.6.2 Kontrolne skupine**

Študentje kontrolnih skupin so učitelja pogrešali predvsem zaradi odsotnosti korektivne povratne informacije (Š96): *»Feedback bi potrebovali. Kakšne napake smo sicer sproti odpravljali, predvsem slovnico. Ni pa bilo prave strukture, pa kakšne vpljudnostne fraze bi nam prav prišle, take finese.«* Menijo, da bi jih učitelj, če bi bil prisoten, lahko sproti usmerjal in preprečil nesporazume (Š70): *»Učitelj bi kar sproti lahko pomagal, da lahko vsak sam potem navezuje.«*

Kontrolne skupine menijo, da bi jim bil učitelj v pomoč tudi pri razlagi besedišča, tako pa so si pomagali s slovarjem (Š78): *»Slovar, meni je manjkal še slovenski. Jaz sem bolj revna z angleščino. Razumem jo, ampak ko moram sama kaj povedati, je pa katastrofa.«*

Študentom iz kontrolnih skupin je bilo medmrežje v pomoč kot vir informacij, Facebook za dogovarjanje za simulacijo (Š75): *»Na FB smo ustanovili skupino in vodja sestanka je objavil čas sestanka,«* in Skype za izvedbo simulacij (Š72):

*»Dobivali smo se enkrat tedensko po predavanjih oziroma preko Skypa.« Vsem skupinam je bilo najbolj v pomoč to, da so simulacijo izvedli (Š77): »V pomoč je že to, da vadiš, da imaš pred seboj neko gradivo, da razmišljaš o njem, ker drugače ne bi.«*

### **7.3.7 Vloga učitelja pri simulacijah**

Pri sedmem sklopu vprašanj me je zanimalo, kako študentje razumejo vlogo učitelja pri izvedbi simulacij sestankov oz. kako in pri čem jim je učitelj pomagal in kje so ga pogrešali.

#### **7.3.7.1 Eksperimentalne skupine**

Študentje eksperimentalnih skupin izhajajo iz svoje izkušnje in vlogo učitelja opredeljujejo tako, kot so jo izkusili med simulacijami, kjer je bil učitelj prisoten. Vlogo učitelja razumejo predvsem kot vlogo menedžerja (Š19): *Učitelj mora organizirati, načrtovati, usmerjati in preverjati, tako kot vsak menedžer. Pred simulacijo mora načrtovati kaj in kako bodo potekale simulacije, takoj po sestanku ali pa med sestankom, če ga zelo lomimo, nas mora usmeriti. Kontrola pa je tudi pomembna, da veš, kaj je še potrebno popraviti.«*

Učiteljeva vloga je pred simulacijo pripraviti primerne študije primera (Š31): *»Mislim, da mora učitelj pripraviti primerne 'case studyje'. Všeč mi je bilo, da je bil vsak na drugačno temo, tako da so nam prišli prav vsi sestanki, ki smo jih imeli za vajo.«*

Nekaj študentov sicer meni, da ima učitelj vlogo samo pred simulacijo in po njej, večina pa jih meni, da je vloga učitelja pomembna tudi med simulacijo. Učiteljeva prisotnost ne pomeni samo beleženja, temveč je tudi spodbuda za večjo aktivnost v simulaciji, saj študentje vložijo več truda v simulacijo (Š36): *»Meni se zdi, da je njegova vloga ključna. Ne vem, kako so drugi delali brez učitelja. Zelo se mi zdi pomembno, da ste nas pred sestankom usmerili kaj in kako, to je pred sestankom.«*

Študentje poudarjajo tudi pomen učiteljeve spodbude za leksikalno bogato interakcijo (Š26): *»The teacher motivated us somehow to use the phrases which are relevant for business meetings.«*

Študenti tipično menijo, da učitelj študente uči pravilnega odzivanja oz. žanrske, sociolingvistične in pragmatične umeščenosti v učno in poslovno okolje, kjer študentje poudarjajo vlogo učitelja, da opozarja na napake v vljudnosti (Š39): *»Da te opozori na napake. Na vse napake, uporabo besedišča, vse kar izstopa pri nekom in kar lahko izpade nesramno,«* napake registra (Š44): *»Pomagal je pri pravilnem in bolj profesionalnem izražanju in opozarjal na pogoste napake,«* in napake žanra (Š21): *»Popravljal nas je. Sami bi lahko le izvedli sestanek, toda ne bi vedeli, če smo ga izvedli pravilno. Pomembna se mi zdi zato, da lahko še bolje izvedemo sestanek.«*

Učiteljeva vloga je tudi v ozaveščanju (Š23): *»Povratna informacija je pomembna za napredovanje. Večine napak se sami niti ne zavedamo, zato je tu nujen zunanji opazovalec.«* Učitelj opozarja na napake in študente ozavešča o jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih prvinah in jim pomaga, da napredujejo (Š47): *»Vloga učitelja se mi zdi zelo pomembna, saj je pomembno, da nas usmerja in svetuje. Zelo se mi zdi pomemben odziv na delo, ki ga naredim, da ga lahko izboljšam in vem, pri čem sem.«* Učitelj je tudi bolj objektivni kot člani skupine (Š23): *»Zunanji opazovalec je bolj objektivni kot mi sami.«*

Študentje so posebej naklonjeni individualizirani povratni informaciji (Š46): *»Meni je bilo zelo všeč, ko ste na koncu povedali, kaj je bilo v redu in kaj je treba še dodelati. Tako kot ste meni povedali, da vam je 'absolutely' všeč, da pa moram besedni red še popraviti.«* Študentje poudarjajo tudi pomen povratne informacije za celotno skupino (Š13): *»Najbolj nam je prav prišla povratna informacija o tem, kaj delamo narobe in kaj lahko izboljšamo. Ko te nekdo opozori, da nekaj ne delaš prav, je veliko večja verjetnost, da napake ne boš več ponavljal. Brez pomoči učitelja bi lahko izpeljali sestanek, vendar ob tem ne bi vedeli, kako nam je šlo.«*



Učitelja bi nekateri študentje pogrešali tudi zaradi pomanjkanja samodiscipline za samostojno izvedbo simulacije. Menijo, da učitelj deluje spodbudno (Š28): *»Vlogo učitelja vidim kot osebo, ki nadzoruje sestanke in priskoči na pomoč,«* da študentje vložijo potrebni trud v simulacijo (Š3): *»Če je učitelj prisoten, se stvar vzame veliko bolj resno. Pomemben je med izvedbo, da vmes ni neke tišine, ko nekdo ne ve, kaj bi rekel, ampak se mora zelo potruditi in povedat svoje, ter da nihče ne zaspi zraven. Da vsi aktivno sodelujejo.«* Spet drugi menijo, da je učiteljeva vloga tudi v tem, da posreduje povratno informacijo za samostojno delo doma (Š8): *»Profesorica je bila v veliko pomoč, saj je posredovala povratne informacije o tem, kje so bile napake, kje se lahko še dodatno izboljšaš ter na katerem področju si dober. Brez prisotnosti profesorice ne bi delala na izboljšanju šibkih področij znanja.«* Večina jih meni, da je vloga učitelja, da študente stalno spodbuja, da sami sproti ocenjujejo svoj napredek (Š35): *»Mislim, da nam je pomagalo, da smo se vsakič ocenili in ugotovili, kje se lahko popravimo.«*

Študentje tudi menijo, da učitelj organizira delo v skupini tako, da študentom prepusti možnost izbire. Spodbudi jih, da se povežejo in izmenjajo podatke. Študentom se zdi to nujno za sodelovanje v skupini (Š9): *»Pa fino je bilo, da smo bili vedno isti v skupini. Bolj smo se poznali med sabo, bili smo bolj odprti. Fino je, da ti lahko kdo pomaga, če se ti kaj zatakne.«* Menijo, da so tako posamezniki in skupina lahko bolj učinkoviti (Š33): *»Najboljše je, če imaš malo te pripadnosti skupini. Če se pa ne počutiš dobro v skupini, pa ni v redu.«* Tako so po njihovem mnenju simulacije bolj podobne poklicnim poslovnim sestankom (Š85): *»Tako kot v poslu, imaš vedno eno ekipo, s katero si skupaj.«*

### **7.3.7.2 Kontrolne skupine**

Vloga učitelja je po mnenju večine študentov kontrolnih skupin, da študente pred simulacijami nauči o značilnostih žanra poslovnega sestanka (Š73): *»Vlogo učitelja vidim predvsem v tem, da na začetku pove, kako poteka sam sestanek in razloži določene stvari, nato pa prepusti sestanek študentom.«*

Študentje menijo, da bi jim pri simulacijah angleških poslovnih sestankov pomagalo, če bi vsaj v slovenščini poznali žanr poslovnega sestanka (Š74): *»Večini študentov to manjka, ker tudi v slovenščini nimamo sestankov. Poslovnega sestanka nimamo niti v slovenščini. Čisto konkretno je tu luknja.«* Poleg tega pa študentje navajajo kot ključno predvsem poglobljeno obravnavo na posameznih primerih, kjer je učitelj v vlogi specialista za žanr in jezik (Š49): *»Vloga učitelja je v detajlih in v strukturi sestanka.«*

Po njihovem mnenju učitelj organizira delo v razredu in ga koordinira (Š62): *»Vloga učitelja pri sestanku je, da nam dodeli vloge.«* Menijo, da lahko prepreči zaplete tako, da skupino usmerja kar sproti (Š50): *»Ugotovi, kdaj začne kakovost upadati in usmeri skupino kar med sestankom,«* pri čemer je po njihovih navedbah pomembno, da je učitelj prisoten vsaj pri prvih nekaj simulacijah (Š89): *»Pomembno je, da je učitelj vsaj nekaj časa prisoten pri simulaciji sestankov, saj je na začetku potrebno, da te pravilno usmeri. Na začetku nihče ni znal vsega in v tem primeru te učitelj popravi,«* kasneje pa lahko po mnenju nekaterih študentov skupine simulacije izvajajo tudi brez učitelja.

Večina študentov je učitelja pogrešala predvsem za potrditev in zagotovilo, da simulacije izvajajo pravilno (Š53): *»Mogoče smo pogrešali učitelja čisto na začetku, ko smo sami vadili, da bi nam povedal par določenih stvari, v katere sami nismo bili sigurni.«*

Študentje kontrolnih skupin so učitelja na začetku vsake simulacije pogrešali tudi zato, da bi pojasnil besedišče študije primera (Š89): *»Pomoč sem najbolj pogrešala pri razlagi primera, vendar to niti ni slabo, saj si se tako 'prisiljen' bolj osredotočiti na primer.«* Poleg povratne informacije (Š88): *»Učitelja pogrešam pri povratni informaciji za posameznika. Prisotnost učitelja se mi zdi potrebna, da smo lahko bolj resni in predani,«* omenjajo kot ključno še vlogo učitelja pri nerazumljivih besedah (Š56): *»Bolje bi nas organiziral, uporabili bi ga kot slovar na začetku, vmes bi poslušal, na koncu bi pa povedal in povzel vse. Na začetku bi ga rabili, da bi nam pomagal, če ne razumeš kakšne besede.«*

Študentje so učitelja pogrešali tudi med simulacijo, predvsem za spodbudo in zato, ker menijo, da bi z učiteljem vložili več truda v simulacijo (Š75): *»Če učitelja ni zraven, mogoče manj paziš, kaj govoriš, kar pa ni profesionalno. Če pa učitelj je, bolj premisliš, kaj misliš. In to je profesionalno.«*

Učitelj je ključen kot poznavalec za poslovni jezik, predvsem za določene prvine sporazumevalne zmožnosti, npr. vljudnost (Š54): *»Učitelj lahko dá konkretne predloge, kako se lahko lepše in bolj vljudno izrazi. Pa bolj poslovno, ne tako splošno. Se mi zdi, da preveč uporabljamo tisto osnovno besedišče. 'But, problem' in ne 'issue'. Treba je več vaditi poslovno angleščino.«*

Večina študentov je učitelja najbolj pogrešala za posredovanje (korektivne) povratne informacije (Š90): *»Pri izvedbi simulacij sestankov bi najbolj potrebovali pomoč učitelja po koncu sestanka, da bi nam pomagal najti naše pomanjkljivosti in nas usmeril v pravo smer na prihodnjih sestankih.«* Učitelj študente tudi ozavešča o vseh vidikih tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti in o napakah (Š78): *»Če ti ne bo nihče povedal, potem tega ne boš nikoli popravil.«* Učitelj kot objektivni posredovalec povratne informacije študente o napakah ozavešča, še preden bi se jih naučili narobe (Š84): *»Kakšno stvar že popraviš, samo ponavadi je ne slišiš. Glede tega je fino, da je učitelj, da ti pove, kaj je narobe, kaj konstantno ponavljaš, da se ti tega ne naučiš narobe.«*

### **7.3.8 Razvijanje sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke**

Pri osmem sklopu vprašanj me je zanimalo, kaj bi lahko oz. kaj so študentje brez težav naredili sami, kje je učitelj nujno potreben in kje manj, ali pa sploh ne, ter kakšna simulacija poslovnega sestanka bi se jim zdela optimalna.

Vsi študentje eksperimentalnih skupin in večina študentov kontrolnih skupin menijo, da je učiteljeva prisotnost nujna. Simulacije naj se po mnenju študentov izvajajo čim pogosteje, po možnosti vedno z učiteljem, ki pa je bolj nujno potreben v začetnih fazah izvajanja simulacij (Š22): *»Pri prvem sestanku smo*

*potrebovali učiteljico, da nam je pomagala pri poteku sestanka, naslednje sestanke pa smo izpeljali brez večjih težav, v veliko pomoč pa so bili njeni komentarji sestanka po koncu sestanka.«*

Študentje eksperimentalnih skupin si veliko težje predstavljajo izvajanje simulacij brez učitelja (Š42): *»Ima smisel, da tukaj vadiš. Mislim, da nekaj lahko narediš doma, to je potem stvar posameznika. To je neka fina kombinacija, koliko nam pokaže učitelj in koliko moraš sam,«* zato se jim zdi še bolj nujna kot nekaterim študentom kontrolnih skupin (Š89): *»Menim, da je dovolj, da nam učitelj pove, kako je treba stvar izpeljati, ostalo se moramo tako ali tako naučiti sami oz vaditi. Dobro bi pa bilo, da bi nam učitelj vsake toliko časa, ko smo imeli vajo za sestanek, dal kakšen feedback, torej, kako smo se odrezali in kaj moramo bolj vaditi.«*

Manjši del študentov iz kontrolnih skupin meni, da učiteljeva prisotnost ni nujna ali pa je nujna samo na začetku izvajanja simulacij za navodila, večji del študentov iz kontrolnih skupin pa meni, da bi moral biti učitelj celo kot udeleženec vključen v simulacije. Tako npr. študentje iz skupine, ki se nikoli ni sestala za skupno vajo, menijo, da bi moral biti učitelj celo vodja sestanka, da bi študente med sestankom s svojim zgledom učil, usmerjal in nadzoroval, kjer pa bi odgovornost za izvedbo simulacije prevzel učitelj (Š57): *»Učitelj bi moral imeti vlogo vodje sestanka, tako lahko pelje pogovor v pravo smer, vključuje tiste, ki pri sestanku 'premalo' sodelujejo in jim da dobre iztočnice, da kaj povejo. Pač, lahko pelje sestanek v smer, ki zna najbolj koristit učencem, jih pelje na tematiko, kjer morajo uporabljati nove izraze in podobno. Če se pogovarjajo samo študenti med seboj, jim hitro zmanjka idej za dialog in jezik je precej preprost.«*

### **7.3.9 Učiteljeva povratna informacija**

Pri devetem sklopu vprašanj me je zanimalo, kakšna učiteljeva povratna informacija je pomembna pri simulacijah poslovnega sestanka v angleškem jeziku in zakaj.

Učiteljeva korektivna povratna informacija je nujna, ker je ne mora posredovati nihče drug (Š39): *»Da te opozori na napake. Nobeden ti ne pove napak, ki jih delaš oz. se jih sploh ne zavedaš, da jih narediš oz. sploh nisi pozoren nanje. Mogoče se drugim zdi, da je ok. Vse napake, uporaba besedišča, vse, kar izstopa pri nekom. Ker si med seboj ne bomo nič povedali, ker lahko izpade nesramno.«*

Učitelj po mnenju večine identificira napake sporazumevalne zmožnosti in študente spodbudi in usmeri, da lažje in hitrejšje odpravijo napake, se izognejo novim in odučijo starih (Š27): *»Zdi se mi koristno, da je učitelj prisoten, saj sem šele tako ugotovila, kaj izboljšati, ko pa smo vadili sami, sem mislila, da sem dobra. Brez težav sem doma osvojila izraze. Učitelj spodbuja med urami, pomembno pa se je odučiti slabih navad.«*

Nekateri študentje povratno informacijo omenjajo, a le v povezavi z napakami v zaporedju opredeljenih funkcij v simulaciji, pri čemer si študentje kontrolnih skupin težje predstavljajo posredovanje učitelja med simulacijami (Š50): *»Ugotovi, kdaj začne kakovost upadati in usmeri skupino kar med sestankom,«* študentje eksperimentalnih skupin pa laže. Vsi pa menijo, da učitelj samo izjemoma posega med simulacijo (Š55): *»Med sestankom učitelj posega samo, če je na hitro, da ne delaš ves sestanek iste napake. Pa vedeti moraš, kako poteka iz knjige. Povratna informacija med sestankom ne, ker te to vrže s tira, če je to za oceno, pri vaji pa je. Učitelj ustavi, da ne gre vse narobe.«*

Ker so simulacije izvajali zunaj razreda, imajo študentje kontrolnih skupin težave predvsem s tem, da se ne morejo primerjati z drugimi in ne vedo, ali so napredovali ali ne. Po njihovem mnenju to laže naredi učitelj, ki s posredovanjem povratne informacije oceni njihov napredek (Š76): *»Brez učitelja smo lahko naredili vse, razen ocenjevanja svojih nastopov, tukaj bi nam bila zelo v prid njegova oz. njena pomoč.«*

Študentje od učitelja pričakujejo občasno natančno povratno informacijo za skupino in tudi za posamezne člane (Š59): *»Prisotnost učitelja ni potrebna ves*

*čas, je pa zaželena nekajkrat, da je posvečen samo eni skupini in se popolnoma fokusira na posameznike in njihovo angleščino.*« Učiteljeva prisotnost, beleženje poteka simulacije in (korektivna) povratna informacija morajo po mnenju nekaterih temeljiti na eni sami skupini naenkrat, pri čemer pa po njihovem mnenju ni tako pomembno, da je redna (Š64): *»Vsake toliko časa bi nam lahko dal kakšen feedback, če smo bili ok in kaj moramo še vaditi.*« Povratna informacija ob koncu simulacije je hkrati navodilo za nove simulacije in pripravo nanje (Š43): *»Učiteljev feedback nas je usmeril, da smo se vsak posebej doma lažje pripravili.*«

V svojih izjavah študentje navajajo tudi to, da je že prisotnosti učitelja velika motivacija, da v simulacijo vložijo potrebni trud za učenje (Š36): *»Med sestankom je ključno to, da ste sedeli zraven in si zapisovali in tudi mi smo se več naučili, ker je bil nekdo zraven,*« in hkrati spodbuda za bolj premišljeno interakcijo (Š75): *»Povratna informacija bi bila dobrodošla na koncu, vmes ne, da ti ne prekine misli. Če učitelja ni zraven, mogoče manj paziš, kaj govoriš, kar pa ni profesionalno. Če pa učitelj je, bolj premisliš, kaj misliš. In to je profesionalno, bolj poslovno, ne tako splošno.*«

### **7.3.10 Priprava na simulacijo poslovnega sestanka**

V desetem sklopu vprašanj me je zanimalo, kako bi se študentje pripravili na pravi poslovni sestanek v angleškem jeziku.

Nihče se sestanku ne bi skušal izogniti (Š39): *»Bi šel, kaj pa naj. Definitivno bi si kaj prebral in premislil, kaj bom povedal in kako bom to povedal.*« Po mnenju večine strahu pred poslovnimi sestanki nimajo več zaradi vaje in konkretne izkušnje s simulacijami. Študentje menijo, da je vaja pogoj za konkretno izkušnjo (Š11): *»Prepričljiv si, če vadiš. Cel čas.*« Tudi študentje, ki so imeli na začetku težave s tremo, so pozitivni, saj so se s konkretno izkušnjo naučili, da zmorejo (Š16): *»V bistvu je najbolj bistvo, da te potem, če toliko vadiš, sploh ni tako strah. In ker te ni strah, si lahko čisto sproščen in pripravljen.*« Iz konkretne izkušnje s simulacijami so študentje spoznali svoje prednosti in slabosti (Š55): *»Sam veš,*

*katere so tvoje slabosti, tiste si potem pripraviš. Zapišeš si, da potem ne blebetaš ali pa, da si tiho.»*

Študentje izhajajo iz konkretne izkušnje s simulacijo v učnem okolju, zato bi se na sestanek pripravili podobno kot za simulacijo (Š92): *»Upošteval bi izkušnje in knjigo. Predelal bi vse gradivo, tipična vprašanja, poiskal bi čim več informacij. Pripravil bi si okvirne točke in predvidel okvir. Zastavil bi si več scenarijev. Predstavil bi svoje mnenje.«*

Ker študentje vedo, da gre pri poklicnih opravilih za strokovno okolje, vsi poudarjajo pomen vsebinske priprave (Š18): *»Potrebno je pač poznati zadeve, o katerih govoriš. Mislim, da več ko govoriš v angleščini in več prakse kot imaš, boljje izpade sestanek. Pripraviti se je treba na temo. Treba je poznati zadeve, o katerih se bo govorilo na sestanku.«* Vsebinske priprave bi se večinoma lotili z iskanjem informacij (Š86): *»Pozanimal bi se, s kom se dobim, kaj bi radi od mene, dobil bi se s šefom in ga vprašal, kaj hoče od mene, kakšni so naši cilji in prilagoditi pogovor sestanka na to temo. Pripravil bi se na ključne točke, besedišče, ki se nanaša na to temo.«*

Poleg vsebine se jim ključno zdi tudi, kako jasna in prepričljiva je interakcija na sestanku, predvsem pa, da je profesionalna (Š61): *»Vsebinsko, ker je glavno, o čem govoriš. Malo razmisliš, katere fraze boš uporabil, kako boš kaj povedal, kako boš predstavil svoj argument. Pomembno je, da si jasen in prepričljiv. To je to.«* Zelo pomemben se jim zdi tudi pozitiven odnos (Š1): *»Napišeš si kakšno frazo, ali pa kakšno pozitivno misel. Sem si zapomnil tisto o 'I am sure we can come to a satisfactory agreement'. Pa fino je, da lahko tako pokažeš, kako dober si. Da si profesionalec.«*

Študentje brez težav govorijo o tem, kako bodo načrtovali svoj prvi poslovni sestanek v angleščini, ker imajo konkretno izkušnjo iz učnega okolja. Ker so žanr spoznali, vedo, kakšen potek lahko pričakujejo, zato se nanj posebej ne pripravljajo (Š82): *»Najprej bi predelala besedišča tega področja, prebrala bi si*

*besedila, podčrtala kakšne besede, potem pa bi premislila, kaj je moje poslanstvo na sestanku. Napisala bi si osnovne stvari, kako prepričati s pravo frazo.» Š65 pravi: »Če vem, o čem se bom pogovarjal, osvežiti terminologijo. Če pogledam ljudi, je izgovarjava katastrofalna, slovnica tudi, terminologija pa drži skupaj.«*

Pomembno je tudi, da so vsi študentje odločeni aktivno sodelovati pri poslovnem sestanku (Š70): *»Vključil bi se aktivno, valjda. Pomembno je, da dosežeš to, za kar si prišel tja. Če je tvoja vloga na sestanku, da samo izveš, kaj misli druga stran. Tiho pa res ne moreš biti.«*

Poleg vsebinske priprave se jim zdi pomembna tudi argumentacija z uporabo vseh sociolingvističnih vidikov tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti kot npr. žanr in vljudnost (Š86): *»Mislím, da se ne moreš vnaprej pripraviti na njegovo reakcijo, lahko pa predvidevaš in si odgovoriš pri samem sebi. Poskusil bi svoje cilje predstaviti kot učinkovite in potem argumentirati z drugimi rešitvami. Najprej bi se strinjal z njim, potem pa mu poskusil razložiti, tako da ne bo užaljen.«* Vsem študentom se zdi pomembno tudi ustrezno besedišče za žanr poslovnega sestanka (Š36): *»To knjigo bi vzela, pa bi si pogledala vse fraze. Vsebinsko se itak ne moremo preveč pripraviti, približno lahko, samo ne veš, v katero smer bo šlo. Samo tele modalce in fraze vljudnostne in izražanje svojega mnenja bi pa čisto naštudirala.«*

Študentje poudarjajo tudi različne jezikovne funkcije, ki jih bodo zagotovo uporabili med poslovnimi sestanki, in sicer vljudno zavrnitev, prepričevanje, strinjanje, izražanje mnenja in nestrinjanje (Š34): *»Ker bi o temi itak vedela vse, se bi pripravila tako, da bi si pogledala predvsem fraze za to, kako vljudno zavrneš neko idejo, tako da človeka ne ponižaš; kako nekoga navdušiš za svojo idejo in kako se strinjaš tako, da lahko dodaš še kaj svojega.«* Tipična izjava vseh študentov pa je, kako pomembno je to v poslovnem svetu (Š93): *»Izgledaš bolj uspešno, če znaš argumentirati, prepričat. Moje ideje pa imajo večjo težo.«* Vsi študentje pa poudarjajo, da so posamezni vidiki pomembni zato, da dosežeš cilj



(Š3): »Sestanek je tako tudi bolj produktiven in sam se pokažeš, da so tvoje ideje argumentirane in prave.«

## 7.4 Diskusija (RV5)

Na peto raziskovalno vprašanje, ki se glasi: Kakšna so stališča študentov poslovnega angleškega jezika do izvajanja izkustvenega izobraževalnega opravila, tj. simulacije poslovnega sestanka v angleškem jeziku ob vključevanju učitelja in ob njegovi odsotnosti?, sem odgovorila z uporabo metode polstrukturiranega intervjuja. Ugotoviti sem želela, kako študentje med izvajanjem simulacij poslovnih sestankov doživljajo svojo vlogo, ter kako doživljajo vlogo učitelja in vlogo učnega okolja.

Simulacije poslovnih sestankov v angleškem jeziku so za vse študente koristna in dragocena izkušnja (Trinder, 2013, str. 62). Večina študentov je tako zadovoljnih, da ne bi spreminjali ničesar, del študentov pa bi svojo izkušnjo še nadgradil. Menijo, da je najbolj pomembno, da so dobili konkretno izkušnjo. To potrjuje, da je skupna značilnost študentov Ekonomske fakultete resnično potreba po učenju iz konkretne izkušnje in interakcije z drugimi (Čepon, 2012, str. 68–69).

Večina študentov je simulacije izvedla brez težav. Raje jih izvajajo skupaj z učiteljem, da so deležni njegove korektivne povratne informacije (Rei, 2013, str. 17). Korektivna povratna informacija pri učenju tujega jezika ob določenih pogojih namreč nastopa v vlogi sprožilca procesa učenja tujega jezika (Polio, 2012, str. 375). Med študenti so manjše razlike v tem, v čem je učiteljeva povratna informacija za razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti najpomembnejša, in sicer za identificiranje napak, za odpravljanje napak, za žanrsko umeščanje v učno okolje in za žanrsko umeščanje v poslovno okolje. Korektivna povratna informacija v jezikovnem razredu pa tudi po mnenju študentov razvija tujejezikovno sporazumevalno zmožnost, kadar je pravočasna, specifična, konstruktivna in temelji na jasno izraženih kriterijih (Chandler, 2003; Dumont idr., 2010; Ellis, 2009; Polio, 2012).

Večina študentov pri izvedbi ne bi spreminjala ničesar, del študentov pa bi svojo izkušnjo še poglobil. Zanimivo je, da so to izključno študentje kontrolnih skupin, ki so izvajale simulacije brez učitelja. Ti bi simulacije raje izvajali skupaj z učiteljem, da bi bili deležni njegove korektivne povratne informacije. Vsi študentje namreč razumejo učitelja kot ključnega pred, med in po simulacijah (Comfort in Brieger, 1998, str. v–xi). Učitelja razumejo v vlogi poznavalca poslovnega okolja, strokovnjaka za poslovni jezik, koordinatorja, menedžerja, nadzornika, svetovalca, opazovalca, povezovalca aktivnosti, spodbujevalca, trenerja, načrtovalca, snovalca študij primera, sodelavca, ocenjevalca, upravitelja dela v skupini, predvsem pa kot poznavalca in povezovalca poslovnega in učnega okolja ter posredovalca povratne informacije (glej Dudley - Evans in St John, 1998, str. 13; Richards in Rodgers, 2003, str. 167–168; Willis in Willis, 2012, str. 148–151). Študentje eksperimentalnih skupin bolj kot študentje kontrolnih skupin poudarjajo vlogo učitelja kot nadzornika in poznavalca sociolingvističnih in pragmatičnih vidikov tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti. Te skupine tudi pogosteje kot kontrolne skupine poudarjajo vlogo učitelja kot posredovalca korektivne povratne informacije (Rei, 2013, str. 17), morda ravno zato, ker drugačne izkušnje nimajo.

Razgovori s študenti so tudi pokazali, da so z vključenostjo korektivne povratne informacije tudi bolj motivirani in simulacijo lažje izvedejo, kar so potrdili tudi razgovori z učitelji. Študentje učiteljevo korektivno povratno informacijo razumejo kot pripravo za naslednjič. Menijo, da se doma sicer lahko pripravijo, da pa simulacije lahko vadijo le v skupini, kar se ujema s priporočili za učinkovito učenje za poklicna opravila v mednarodnem poslovnem okolju (PIMLICO, 2011, str. 13–14).

Učitelj s posredovanjem korektivne povratne informacije predvsem študentom omogoča primerjavo z učnim in poslovnim okoljem. Kontrolne skupine, ki so simulacije izvajale brez učitelja, je namreč najbolj od vsega skrbelo, da simulacij sestankov morda ne razumejo in ne izvajajo pravilno, kar kaže na to, da študentom obvladovanje interakcije med poslovnimi sestanki pomeni možnost za

vkjučitev v poslovni svet. To kaže, da gre pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke s simulacijami tudi za identifikacijo s poslovnim okoljem, kjer zmožnost dekodiranja poslovnega jezika omogoča vkjučitev posameznika v poslovno okolje (glej Bhatia, 2008, str. 162). Zato se od učitelja pričakuje, da pozna tako učno kot tudi poslovno okolje (glej Comfort in Brieger, 1998, str. v–xi). S posredovanjem korektivne povratne informacije učitelj torej študente predvsem umešča v širši kontekst učnega in poslovnega okolja. Po izjavah študentov se je prav to izkazalo kot ključna pomanjkljivost simulacij brez učitelja. Študentje so namreč pogrešali predvsem primerjavo, in sicer primerjavo z drugimi simulacijami študentov v učnem okolju, in/ali primerjavo z drugimi sestanki v poslovnem okolju (Krashen, 1982, str. 31).

Večina študentov poleg vključenosti učitelja in korektivne povratne informacije kot ključno za uspešno izvedbo simulacije navaja tudi vlogo vodje in udeležencev sestanka. Do učenja namreč ne pride samo med študentom in učiteljem, temveč tudi med študenti, kar je potrdila primerjava začetnega in končnega učnega korpusa kontrolne in eksperimentalne skupine. Študenti drug drugemu sicer ne omogočajo pravilnega slovničnega vnosa, si pa omogočajo pristna komunikacijska opravila, kjer tehtajo o pomenu, kar je za učenje jezika ključnega pomena (Lightbown in Spada, 2011, str. 40–56). Napredujejo lahko, če so dovolj izpostavljeni jeziku, ki ga razumejo (Long, 1996, str. 413–468), če pa so deležni še korektivne povratne informacije učitelja, napredujejo hitreje od tistih, ki korektivne povratne informacije niso deležni (Lyster, 1994, str. 263–287), kar je potrdila analiza učnega korpusa.

Večina študentov meni, da so simulacije izvajali dovolj pogosto in so z izvedbo zadovoljni. Poudarjajo pomen vaje doma in vlaganje truda v kakovost interakcije, za katero je ključno poznavanje žanra, ekonomskega znanja, besedišča, kulture, vpljudnosti in registra. Pomembno je namreč, da študentje razumejo družbeno-kulturni kontekst, v katerem sporazumevanje poteka, in da znajo specializirane žanre pri odzivanju na nove in nepričakovane razmere tudi uporabiti (Albi, Vidal, Lopez, 2011, str. 4). To pa kaže tudi na to, da študentje prevzemajo odgovornost

za svoje učenje in vlogo učitelja razumejo v kombinaciji s svojim osebnim prispevkom in prispevkom skupine, kjer učitelji študente opolnomočijo kot odgovorne za lastno učenje (Wiliam 2010, str. 135).

Študentje so pri izvedbi simulacij naleteli na težave. Vzrok za težave pripisujejo pomanjkanju vaje, truda in samodiscipline, kontrolne skupine, kjer učitelj ni bil vključen v simulacijo, pa poročajo tudi o težavah s tehnično izvedbo in interakcijo v slovenskem jeziku ter o težavah z neorganiziranostjo zaradi pomanjkanja motivacije, nepovezanosti skupine in neuskkljenosti urnikov za sestanke, kar kaže na potrebo po vključenosti učitelja v vse faze simulacije (glej Richards in Rodgers, 2003, str. 167–168).

Stališča, ki jih imajo študentje o tem, kako učinkovito je poučevanje ali učenje tujega jezika, pomembno vplivajo na njihovo zadovoljstvo in posledično na njihovo uspešnost (Day in Shapson, 1991, str. 25–58). Obe skupini, tako eksperimentalna kot kontrolna, menita, da sta s simulacijo razvijali vse vidike sporazumevalne zmožnosti. Zanimivo je, da obe skupini opažata napredek pri tekočnosti, žanru, besedišču, vljudnosti, slovnici, izgovarjavi, funkcijah, aktivnosti, sodelovanju med člani skupine, upadanju treme oz. naraščanju samozavesti, pri čemer pa kontrolne skupine v nasprotju z eksperimentalnimi ne vedo, kaj ta napredek pomeni v širšem kontekstu izobraževalnega in poslovnega okolja, ker zaradi odsotnosti korektivne povratne informacije razen znotraj svoje skupine napredka ne morejo primerjati.

Študentom so pri simulacijah pomagali: učitelj, gradivo, kolegi v skupini, vodja sestanka, slovar, medmrežje in nove tehnologije. Zanimivo pa tudi kontrolne skupine, kjer učitelj ni bil prisoten med simulacijami, menijo, da jim je bil učitelj v pomoč s svojim vnosom zunaj simulacij, predvsem z jezikovnimi napotki o uporabi besedišča in slovnice. To lahko pripišemo temu, da je učenje tujega jezika v soodvisnosti delovanja posameznika in značilnosti širšega družbenega konteksta, tj. okolja, kjer se posameznik uči jezika (Jurkovič 2010; Lightbown in

Spada, 2011; Skela, 2011), kjer vnosa učitelja zunaj simulacij ni mogoče povsem izključiti, posledično pa tudi učenja zunaj simulacij ne.

Ne glede na to, da se tujejezikovna sporazumevalna zmožnost z učiteljem razvija bolj celovito in hitreje kot brez učitelja, pa vsi študentje menijo, da bodo v poslovnem okolju zmogli izvesti sestanek v angleškem jeziku predvsem zaradi konteksta, v katerem so se jih učili, tj. s simulacijo poslovnega sestanka, kar je skladno s hipotezo obdelave informacij, po kateri informacijo namreč najlažje priključimo v kontekstu, ki je podoben kontekstu ob usvajanju jezika (DeKayser, 2001, str. 125–1151; Lightbown in Spada, 2011, str. 40; Segalowitz, 2003, str. 382–408). Vsi študentje brez izjeme tu poudarjajo predvsem pomen izkušnje v učnem in poslovnem okolju, vsebinske priprave, iskanja informacij o obravnavani temi sestanka, jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih prvinah tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti, kjer kot ključne omenjajo primerno izrazoslovje, strukturiranje, jezikovne funkcije in argumentacijo.

Skupaj z raziskavo stališč učiteljev to potrjuje, da gre za izkušnjo študenta in za izkušnjo učitelja z učnim opravilom, tj. simulacijo poslovnega sestanka v slovenskem in/ali mednarodnem poslovnem okolju in za izkušnjo s poklicnim opravilom, tj. poslovnim sestankom v slovenskem ali mednarodnem poslovnem okolju, ki učitelju in študentu omogoča, da napreduje in se razvija, ne glede na to, da se med seboj razlikujejo po prejšnjih izkušnjah, motivaciji, ciljih, starosti in znanju maternega jezika. Vse skupaj in/ali vsaka posebej se transformira v nova spoznanja, ki sovplivajo na celostno učiteljevo in učenčevo izkušnjo s poslovnimi sestanki. Ker je vsako novo spoznanje rezultat rekonstrukcije, se tako učitelj kot učenec lahko uči le, če v zavest priključeta svoje izkušnje in jih rekonstruirata oz. integrirata, kar je v skladu s temeljnimi načeli izkustvenega učenja (Kolb, 1984, str. 38).

## 8 SKLEP

Mednarodna poslovna skupnost domačih in nedomačih govorcev, ki za sporazumevanje uporablja poslovno angleščino kot skupni jezik poslovanja, se uresničuje s poklicnimi opravili, kjer gre za poslovno transakcijo med vsemi udeleženci. Za to je primerno predvidljivo in varno okolje, ki ne ogroža poslovnih transakcij v prihodnje. Posledično se udeleženci izogibajo vsemu, kar bi utegnilo ogroziti poslovno transakcijo, predvsem napakam, ki bi ogrozile razumljivost in primernost sporazumevanja, tj. jezikovnim, sociolingvističnim in pragmatičnim napakam, ki imajo vsaka svojo težo pri tem.

S sistematično obravnavo napak se sporazumevalna zmožnost ob prisotnosti učitelja razvija drugače kot ob odsotnosti učitelja, ko te obravnave ni. Primerjava začetnega in končnega korpusa eksperimentalnih skupin z učiteljem in kontrolnih skupin brez učitelja s korpusno analizo je pokazala, da je napak v končnem korpusu eksperimentalnih skupin manj kot v kontrolnih skupinah. Tudi nadzor nad izrečenim je v eksperimentalnih skupinah boljši kot v kontrolnih, kar se kaže v manjšem številu napak in bolj natančni interakciji ob podoben dolgih simulacijah. Primerjava simulacij eksperimentalnih in kontrolnih skupin je pokazala, da študentje prisotnost učitelja in korektivno povratno informacijo potrebujejo za svoj napredek, odsotnost korektivne povratne informacije pa se med drugim kaže v večjem številu napak, manjši pravilnosti interakcije in slabšem nadzoru nad izrečenim.

Število pojavnic in različnic v kontrolnih skupinah je v seštevku sicer večje, razmerje med različnicami in pojavnicami, ki kaže na leksikalno raznovrstnost oz. bogatost besedišča, pa je v kontrolnih skupinah nižje kot v eksperimentalnih. V eksperimentalnih skupinah je torej prisotna boljša kakovost pojavnic in različnic, predvsem diskurznihih označevalcev, kar opredeljuje kakovost in učinkovitost interakcije. Dolžina posamezne simulacije in količina posameznikovih besedilnih vzorcev v simulaciji poslovnega sestanka z učiteljem ali brez njega se pomembno

razlikujejo. Simulacije eksperimentalnih skupin so krajše od kontrolnih, menjav vlog je manj, vloge so daljše, interakcija pa bolj vljudna.

Vse končne simulacije poslovnih sestankov so praviloma strukturirane bolj od začetnih in praviloma vključujejo večjo količino in obseg vseh funkcij, ki so v (bolj) pravem vrstnem redu. Prisotnost in (bolj) pravi vrstni red opredeljenih in neopredeljenih oz. neobveznih funkcij se v končnih simulacijah poslovnih sestankov v primerjavi z začetnimi odraža tudi v primernejših interakcijskih shemah opredeljenih funkcij, predvsem v začetni in končni fazi poslovnega sestanka. Tudi prisotnost drugih funkcij v osrednjem delu simulacij poslovnih sestankov je večja pri končnih simulacijah. Poleg večje prisotnosti funkcij je prisotna tudi večja raznovrstnost funkcij, kar se ob daljših vlogah udeležencev odraža v večji izbranosti izrečenega in bolj ustrezni in vljudnejši interakciji med udeleženci simulacije poslovnega sestanka.

Ob manjšem številu menjav vlog na časovno enoto je v končnih simulacijah manjša tudi hitrosti interakcije med udeleženci simulacije poslovnega sestanka, kar udeležencem sestanka omogoča več časa za razmislek in za vlaganje potrebnega truda v uporabo najbolj primernih jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih prvin. Vendar pa se to samo pri končnih simulacijah z učiteljem odraža v večji izbranosti izrečenega in bolj ustrezni in vljudnejši interakciji med udeleženci simulacije poslovnega sestanka, pri končnih simulacijah brez učitelja pa ravno obratno. Tu je prisotno prekrivanje vlog, a ne kot dopolnjevanje med sogovorci, kot v simulacijah z učiteljem, temveč kot zaostrovanje konflikta. Študentje kontrolnih skupin se izražajo neposredno in se ne izogibajo konfrontaciji. Pri simulacijah z učiteljem pa hitro menjavanje vlog in pogosta prekrivanja v začetnih simulacijah ne ogrožajo uspešnosti poslovnega sestanka, saj so v večini prisotna kot dopolnjevanje med sogovorci. Več kot pri simulacijah brez učitelja je nezaključenih misli oz. oklevanja ter napačnih začetkov, kjer udeleženci iščejo primernejše in vljudnejše izraze, ker se bolj izogibajo konfrontaciji.

V celotnem učnem korpusu SAPS prevladujejo funkcije izražanje stališč, izražanje predlogov in pojasnil. V interakcijski shemi začetnih simulacij predloge izraža predvsem vodja sestanka, v končnih simulacijah pa tudi udeleženci. Ti tudi bolje od začetnih simulacij izražajo svoja stališča, (ne)naklonjenost in (ne)zadovoljstvo ipd. V končnih simulacijah z učiteljem in brez učitelja je tudi opazno, da udeleženci sproti in pogosteje nakazujejo, da sledijo razpravi, pogosteje preverjajo razumevanje in tudi pojasnjujejo. V končnih simulacijah z učiteljem znajo udeleženci bolje kot v simulacijah brez učitelja prekinjati razpravo, prevzemati vlogo govorca, razvijati temo in tvoriti ter strukturirati besedilo. V končnih simulacijah brez učitelja pa je v primerjavi s končnimi simulacijami z učiteljem več izražanja zahtev, manj pa delnega strinjanja.

Korpusna analiza korpusa SAPS in primerjava s študijo korpusa poslovnih sestankov v angleškem jeziku CANBEC (Handford, 2010) je pokazala, da je večina najpogostejših besed na prvih desetih mestih v obeh korpusih enaka, poleg tega se večina besed pojavlja med najpogostejšimi petdesetimi besedami v obeh korpusih. Primerjava pozitivnih ključnih besed CANBECA in SAPSA je pokazala, da so si pozitivne ključne besede v obeh korpusih bolj različne kot podobne. To kaže na pomanjkljivosti pri sociolingvističnih prvinah tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti, saj študentje tipično neznčilne besede v žanru poslovnega sestanka uporabljajo kot tipično značilne v simulacijah poslovnega sestanka. Primerjava negativnih ključnih besed CANBECA in SAPSA je pokazala, da so si negativne ključne besede v obeh korpusih zelo različne. Te razlike gre pripisati predvsem omejitvam pri dostopanju do referenčnih korpusov CANCODE in CANBEC pa tudi dejstvu, da je SAPS kljub vsemu predvsem korpus simulacij poslovnih sestankov študentov in ne poslovnežev.

Seznam najbolj pogostih skupnih dvogramov in trogramov je v obeh korpusih podoben, seznam štiri-, pet- in šestgramov pa različen. Večbesedni skupi, ki v CANBECU so, v SAPSU jih pa ni, so predvsem za funkcije nevtralnega izražanja, preoblikovanja argumentov, pojasnjevanja svojega vidika, izražanja negotovosti in izražanja želje po nadaljnjem stiku. Večbesedni skupi, ki so v SAPSU bolj



pogosti kot v CANBECU, so predvsem za funkcije nakazovanja obveznosti, povpraševanja po pojasnilu in posrednega izražanja. V SAPSU je prisotna tudi izredno majhna raznovrstnost v rabi večbesednih skupov za posamezno funkcijo. V večini so posamezni večbesedni skupi hkrati tudi manj pogosti, nekaj pa jih je bolj pogostih kot v CANBECU, kar pomeni, da študentje namesto raznovrstnih uporabljajo samo nekaj večbesednih skupov za posamezne funkcije. Prevladujejo jezikovne funkcije za nakazovanje obveznosti in povpraševanje po pojasnilu, pomanjkljivo pa so izražene druge funkcije, predvsem funkcije za preverjanje skupnih izhodišč, pojasnjevanje svojega vidika, preoblikovanja argumentov in izražanja negotovosti. Izražanje študentov v SAPSU je v primerjavi s poslovneži v CANBECU veliko bolj nedvoumno in neposredno, manj je preoblikovanja in pojasnjevanja. V primerjavi s poslovneži je relativno veliko izražanja vzrokov in posledic, naštevanja in osredotočanja pa manj, kar potrjujejo tudi ugotovitve raziskave učnega korpusa.

Korpus SAPS, kjer so bili v simulacijo poslovnega sestanka vključeni študentje, precej odstopa od jezikovne zmožnosti poslovnežev v poslovnih sestankih v korpusu CANBEC. Poleg ugotovljenih podobnosti in razlik v pojavnica, različnicah, sopojavnica, pozitivnih in negativnih ključnih besedah je mogoče ugotoviti tudi, da se oba korpusa predvsem razlikujeta po sociolingvističnih in pragmatičnih prvinah sporazumevalne zmožnosti. Opazne so razlike v menjavanju vlog, dolžini premorov znotraj povedi, uporabi vpljudnosti ipd., kjer imajo študentje težave tako s pogostnostjo, kot tudi s kakovostjo menjave vlog. V začetnem korpusu simulacij poslovnih sestankov namreč študentje predloge sprejemajo precej pasivno in so brez lastnih predlogov, zavrnejo pa jih zelo neposredno. V končnem korpusu simulacij poslovnih sestankov predloge sprejemajo bolj aktivno in predvsem tudi sami kaj predlagajo, razloge za zavrnitev pa podajo tako, da jih sogovorniki lahko lepše sprejmejo. Poslovneži v korpusu CANBEC se od študentov v korpusu SAPS razlikujejo tudi po uporabi bolj raznovrstnih izrazov in diskurzivnih označevalcev, ki jim omogočijo, da vloge menjajo z lahkoto, argumentacijo pa gradijo postopno. Pogosteje od študentov se zahvalijo, uporabljajo več negativne vpljudnosti, bolj omilijo svoje prošnje in so

manj neposredni od študentov v simulacijah poslovnih sestankov, kar potrjujejo tudi ugotovitve raziskave učnega korpusa.

Raziskava pričevanj učiteljev je pokazala, da vsi učitelji menijo, da so simulacije poslovnih sestankov v angleškem jeziku izredno koristne in pomembne, saj so prepričani, da s simulacijami študent razvija jezik za poslovanje. Učitelji tudi pričakujejo, da se znanje in spretnosti, ki jih študent razvija, s simulacij prenašajo neposredno na poklicna opravila v poslovnem okolju. Menijo, da ima pri razvoju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke s simulacijami poslovnih sestankov učitelj odločilno vlogo.

Kot poznavalec poslovne angleščine učitelj študentom priskrbi ustrezna jezikovna gradiva z ustreznim besediščem in jezikovnimi funkcijami, jih uči izrazoslovja in razvija tujejezikovno sporazumevalno zmožnost. S svojimi izkušnjami s simulacijami poslovnih sestankov učitelji svojo vlogo opredeljujejo predvsem kot vlogo omogočevalca oz. nekoga, ki študentom omogoči izkušnjo s poslovnim sestankom, da jo lahko sam izkusi in jih nauči značilnosti žanra poslovnega sestanka in formalnega registra. Poleg vloge omogočevalca in poznavalca pa je za učitelje najbolj pomembna vloga posredovalca korektivne povratne informacije.

Povratna informacija prejšnjih generacij in povratna informacija posameznikov učiteljem omogoči, da so navodila bolj jasna in je izvedba jezikovno, sociolingvistično in pragmatično boljša. Učitelji tako lahko bolje predvidijo težave študentov in temu prilagodijo pouk, izbiro učnih pripomočkov in pripravo na simulacije (video, učbenik, gradivo, vaje), saj jo vključujejo v svoje delo v razredu, predvsem s posvečanjem pozornosti pragmatičnim, sociolingvističnim in jezikovnim napakam z dodatnimi vajami in vprašanji za ozaveščanje, pri čemer je tako za učitelje kot za študente ključno predvsem pridobivanje in izmenjava izkušenj.

Raziskava pričevanj študentov je pokazala, da so tudi po mnenju študentov simulacije poslovnih sestankov v angleškem jeziku izredno koristne in

pomembne. Predvsem vsi izražajo zadovoljstvo s tem, da so simulacije izvedli in dobili konkretno izkušnjo. Menijo, da je izrednega pomena, da se učijo nečesa, kar jim bo v poslovnem okolju koristilo. Študentje učitelja razumejo v vlogi poznavalca poslovnega okolja, strokovnjaka za poslovni jezik, povezovalca poslovnega in učnega okolja, koordinatorja, menedžerja, nadzornika, svetovalca, opazovalca, povezovalca aktivnosti, spodbujevalca, trenerja, načrtovalca, snovalca študij primera, sodelavca, ocenjevalca, upravitelja dela v skupini, predvsem pa, tako kot učitelji, kot omogočevalca izkušnje in posredovalca povratne informacije. Študentje eksperimentalnih skupin vlogo učitelja opredeljujejo kot vlogo menedžerja, pri študentih kontrolnih skupin pa je opaziti, da vlogo učitelja razumejo bolj v kombinaciji s svojim osebnim prispevkom in prispevkom skupine. Razgovori s študenti kontrolne skupine so razkrili tudi to, da učitelj s posredovanjem (korektivne) povratne informacije študente predvsem umesti v učno in poslovno okolje in ovrednoti njihovo simulacijo, kar se je v izjavah študentov izkazalo za ključno pomanjkljivost simulacij brez učitelja. Študentje kontrolnih skupin so namreč pogrešali predvsem primerjavo, in sicer primerjavo z drugimi simulacijami študentov v učnem okolju in tudi primerjavo z drugimi sestanki v poslovnem okolju. Tako primerjavo s poslovnim in izobraževalnim okoljem pa jim omogoča učitelj s svojo korektivno povratno informacijo.

Po mnenju vseh, tako učiteljev kot študentov, je osebna izkušnja osrednjega pomena. Učitelji imajo pri študentih, ki še nimajo izkušnje s poslovnimi sestanki in žanra ne poznajo, predvsem vlogo učitelja žanra ter pragmatične in sociolingvistične zmožnosti, manj pa jezikovne zmožnosti; pri študentih pa, ki žanr poslovnega sestanka že poznajo in imajo konkretno izkušnjo z njim, učitelji opravljajo predvsem vlogo učitelja jezikovne zmožnosti in manj sociolingvistične in pragmatične zmožnosti. Njihova konkretna izkušnja je tako lahko večplastna, in sicer: kot njihova osebna izkušnja s poklicnim opraviлом poslovnega sestanka v angleškem jeziku kot vodja in kot udeleženec ter izkušnja z izobraževalnim opraviлом simulacije poslovnega sestanka v angleškem jeziku kot vodja, kot udeleženec in kot opazovalec. Študentje tako ob jasnih navodilih, pomoči in povratni informaciji nenehno prehajajo skozi vse štiri stopnje Kolbovega kroga, ki

jih učitelj omogoči, toliko bolj če ima tudi sam večplastno konkretno izkušnjo, ne samo kot učitelj simulacij poslovnega sestanka v angleškem jeziku v vseh že omenjenih vlogah temveč tudi kot osebno izkušnjo s poslovnimi sestanki v angleškem jeziku kot vodja in/ali kot udeleženec ter kot osebno izkušnjo s simulacijami poslovnega sestanka kot vodja in/ali kot udeleženec in kot opazovalec. Osnovna vloga učitelja je torej omogočati oz. zagotavljati konkretno izkušnjo na več ravneh.

Razgovori z učitelji so opredelili vidike poučevanja s simulacijami poslovnih sestankov v angleškem jeziku, ki jih učitelji že vključujejo, pa tudi tiste, ki bi jim bilo treba posvetiti več pozornosti. Predvsem bi bilo treba zagotoviti čim bogatejšo in večplastno konkretno izkušnjo, tako učitelja kot tudi študenta. Z izmenjavo izkušenj tako učiteljev kot tudi študentov in z vključevanjem učitelja v simulacije poslovnih sestankov bi vsem udeleženi v simulacijah poslovnega sestanka, tako učiteljem kot študentom, omogočili konkretno izkušnjo in zagotovili izkušnje, ki vsem udeležencem omogočajo razvijanje vseh vidikov sporazumevalne zmožnosti: jezikovne, sociolingvistične in pragmatične. Raziskava je potrdila, da je s simulacijami poslovnih sestankov pri študentih mogoče razviti željo in potrebo po zavestnem aktivnem vključevanju in sodelovanju s poslovno skupnostjo.

Konkretni predlogi za celostno razvijanje vseh prvin tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti, ki izhajajo iz ugotovitev raziskave, so predvsem naslednji: učitelj naj študentom in sebi omogoči večplastno izkušnjo tako, da se simulacije poslovnega sestanka izvajajo redno in kontinuirano. Začne naj z opredeljenimi funkcijami žanra in nadaljuje z neopredeljenimi. Pred in po izvedbi simulacije naj redno posreduje korektivno povratno informacijo in študentom in sebi omogoči primerjavo s poslovnimi sestanki v učnem in poslovnem okolju. V korektivni informaciji naj vključuje jezikovne, sociolingvistične in pragmatične prvine tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti in več pedagoške pozornosti posveti raznovrstnosti v rabi večbesednih skupov za posamezno funkcijo in

večbesednim skupom, ki v CANBECU so, v SAPSU pa ne. Spodbuja naj k sodelovalnosti v skupini in samooceni napredka.

Glavne omejitve raziskave so bile vezane na izredno kompleksnost in dolgotrajnost postopkov zapisovanja in označevanja korpusa in posledično na majhnost korpusa SAPS. Ta je opredeljena tudi s številom skupin, udeleženih v raziskavi, in s časom, ki je bil na razpolago in je omejen na en študijski semester. Poleg tega sem bila kot raziskovalka omejena tudi s številom študentov, ki so bili vključeni v eksperiment, saj je število omejeno z urnikom, na katerega visokošolski učitelj nima vpliva, prav tako je bila omejitev tudi odsotnost študentov med posameznimi srečanji in med snemanji.

Tudi nedostopnost korpusa CANBEC je raziskavo posledično omejila in usmerila le na tiste vidike, ki jih je bilo mogoče primerjati s študijo korpusa CANBEC (Handford, 2010). V prihodnje bi bilo treba te omejitve preseči, kar bi omogočilo širše raziskovanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke. Zato se še naprej dogovarjam s skrbniki CANBECA o možnostih sodelovanja.

Dostop do CANBECA bi omogočil raziskati tiste vidike poslovnih sestankov, ki še niso bili proučeni in jih primerjati s SAPSOM. Poslovne sestanke v angleškem jeziku bi bilo zanimivo raziskati tudi v različnih jezikovnih, kulturnih in poslovnih skupnostih. Ker je gradnja korpusov v svetu v porastu, bi bila ena od možnosti za nadaljnje raziskave tudi primerjava SAPSA z drugimi specializiranimi korpusi poslovnih sestankov v angleščini, ki bodo nastali.

Zanimiva bi bila tudi primerjava SAPSA s katerim od učnih korpusov simulacij poslovnih sestankov, ko bodo nastali. Poleg tega pa tudi korpus SAPS omogoča nadaljnje raziskave specifičnih jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih prvin tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v različnih jezikovnih, kulturnih in izobraževalnih skupnostih. Bistvenega pomena pri tem pa je to, da korpusa ni več treba graditi, temveč se ga samo označi glede na namen raziskave.

Poleg tega bi bilo zanimivo raziskati tudi izkušnjo učiteljev in študentov iz različnih jezikovnih, kulturnih, izobraževalnih in poslovnih skupnosti, v okviru tega pa izkušnjo izkušenih in neizkušenih učiteljev s simulacijami poslovnih sestankov ter izkušenih in neizkušenih udeležencev poslovnih sestankov.

Za razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke je ključnega pomena poglobljanje konkretne izkušnje učitelja in študenta s poklicnimi in izobraževalnimi opravili, pri čemer je pomembno troje, in sicer: raziskovanje žanra poklicnih in izobraževalnih opravil, proučevanje pričevanj vseh udeleženih v poklicnih in izobraževalnih opravilih ter (nad)gradnja korpusov poslovnih sestankov in simulacij za proučevanje količine in kakovosti jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih prvin sporazumevalne zmožnosti, kar skupaj omogoča prepletanje najnovejših spoznanj in prehajanje tihega znanja s poklicnih na izobraževalna opravila in obratno ter posledično bolj učinkovito učno in posledično poslovno učinkovitost. Za učitelja je za poznavanje področja vse troje zelo pomembno tudi za snovanje avtentičnih učnih dejavnosti, saj je le z vključevanjem vsega trojega mogoče celostno vključiti značilnosti žanra poslovnega sestanka in simulacije poslovnega sestanka.

S triangulacijo metod, virov podatkov, teoretičnih predpostavk in področij se je v raziskavi povečala širina, globina in kompleksnost ugotovitev, ki omogočajo boljše razumevanje proučevanega problema. Brez triangulacije pa bi bile ugotovitve raziskave delne in omejene le na specifične vidike razvijanja tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke s simulacijami poslovnega sestanka v angleškem jeziku.

Korpusni pristop in pričevanja vseh, ki so udeleženi v simulaciji poslovnega sestanka, poleg tega omogoči vpogled v specifiko razvijanja tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti tudi vsem učiteljem, ki poučujejo s simulacijami poslovnih sestankov, saj omogoča pridobivanje védenja o tem, kako študentje pri simulaciji poslovnega sestanka uporabljajo jezik oz. kako bodo uporabljali jezik za poklicno opravilo, tj. poslovni sestanek. Tako količina in kakovost jezikovnih

težav kot tudi ugotovitve kvalitativne analize pričevanj učiteljev in študentov lahko služijo za oblikovanje bolj uporabnih rešitev za učbenike poslovne angleščine. Z vključevanjem ugotovitev korpusnih raziskav bodo učbeniki bolje umeščeni v čas in prostor, kar pomeni večjo uspešnost pri razvijanju tujejezikovne zmožnosti tako v šolskem kot tudi v poslovnem okolju, pri čemer je treba izhajati predvsem iz potreb študentov in učiteljev. Njihova pričevanja so ključna predvsem za omogočanje večje uspešnosti pri razvijanju tujejezikovne zmožnosti za poslovne sestanke v poslovnem svetu.

Učitelji si z izkušnjami v razredu postopno in sproti ustvarjamo lastne zbirke oz. korpusne napak, ki pa navadno niso digitalizirane. Obstajajo kot fizični zapiski, opombe v gradivu ali učbeniku in različna izkustva, ki so v večini domena vsakega učitelja posebej. Razvoj sodobne tehnologije in uvajanje korpusnih orodij ponuja nove priložnosti za poučevanje tujega jezika stroke, a jih učitelji žal (še) ne poznamo dovolj. Visokošolske učitelje bodo ugotovitve te raziskave lahko povezale z drugimi učitelji poslovne angleščine na več ravneh izobraževanja, npr. visokošolskega, strokovnega in poslovnega izobraževanja, in jih usmerile v bolj uravnotežena pričakovanja za delo v razredu.

Učitelji se v znanstveni diskurz o raziskovanju korpusov učenja tujega jezika do pred kratkim nismo vključevali, največ zaradi nepoznavanja korpusnih orodij, čeprav je izgradnja korpusa napak (označenih ali neoznačenih) oz. učnih korpusov tujega jezika velika priložnost, tako za učitelje kot tudi za študente, saj lahko s primeri dobre prakse v gradivih in učbenikih izboljša usposabljanje za poslovne sestanke in posledično poslovno učinkovitost. Korpusi učiteljem omogočijo, da svoje delo nadgrajujejo. Učitelji, ki še nimajo izkušenj, bodo tako vedeli, kakšne napake in težave študentov lahko pričakujejo, izkušeni učitelji pa se bodo ob pisanju gradiv za študente lažje oprli na specifične jezikovne težave. Zbrane izkušnje za učitelje tudi pomenijo, da njihovo znanje ne bo (p)ostalo tiho, in tako domena vsakega posameznika, temveč bo postalo del širše izobraževalne in poslovne skupnosti, zbrana pričevanja študentov pa so pogoj za celovito razumevanje vloge učitelja pri opredeljevanju njihovih potreb, vrednotenju ciljev

in odpravljanju ovir z ozaveščanjem celostnega razvijanja tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku.

Obširna raziskava je ugotovila, da je ključna vloga učitelja za razvijanje tekočnosti, pravilnosti in nadzora jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih prvih tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v omogočanju poglobljanja izkušnje in v posredovanju korektivne povratne informacije. Sodobne oblike učenja z uporabo moderne informacijske tehnologije študentu sicer omogočajo poglobljanje izkušnje s simulacijo poslovnega sestanka, vendar pa tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti ne razvijajo celostno. Ta se brez korektivne povratne informacije učitelja lahko razvija samo po delih, zato je vključenost učitelja nujna.

Vključevanje učitelja v vse faze izvedbe simulacij lahko bistveno izboljša učinkovitost poučevanja poslovnega angleškega jezika na visokošolski stopnji izobraževanja in spodbudi učinkovito razvijanje sporazumevalne zmožnosti v poslovnem angleškem jeziku za lažje vključevanje v mednarodno poslovno okolje in nadaljnje avtonomno in vseživljenjsko učenje angleškega jezika po zaključenem formalnem izobraževanju na visokošolski ustanovi.



## 9 VIRI IN LITERATURA

1. Albi, B., Vidal, J. in Lopez, P. (2011): A genre-based approach to the teaching of business English: the GENTT specialized corpus in LSP classroom. V Talavan, N., Monje, E. M. in Palazon, F. (Ur.): *Technological innovation in the teaching and processing of LSPs: Proceedings of TISLID 10* (str. 347–357). Madrid: Libreria Uned.
2. Adolphs, S. (2008): *Corpus and context. Investigating pragmatic functions in spoken discourse*. Amsterdam: John Benjamins B. V.
3. Allison, J. in Appleby, R. in Chazal, E de. (2009): *The Business Advanced Student's Book with DVD-ROM*. London: Macmillan Education.
4. Ammar, A. in Spada, N. (2006): *One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning*. Studies in Second Language Acquisition 28. Cambridge: Cambridge University Press, 543–574.
5. Appleby R. in Grant, H. (2009): *Business Result Intermediate Teacher's Book with DVD*. Oxford: Oxford University Press.
6. Argyris, C. (1982): *Reasoning, learning and action: individual and organizational*. San Francisco: CA Jossey - Bass.
7. Ashwell, T. (2000): *Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method?* Journal of Second Language Writing, 9(3). Oxford: Elsevier, 227–257.
8. Asmuss, B. in Svennevig, J. (2009): *Meeting Talk: An Introduction*. Journal of Business Communication, 46(1), Association for Business Communication. Thousand Oaks: Sage, 3–22.

9. Atkins, S., Clear, J. in Ostler, N. (1992): *Corpus Design Criteria*. Literary and Linguistics Computing 7 (1). 1–16.
10. Austin, J. L. (1975): *How to Do Things With Words* (2. izd). New York: Oxford University Press Inc.
11. Ausubel, D. P. (1968): *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart in Winston.
12. Baade, K., Holloway, C., Scrivener, J. in Turner, R. (2009): *Business Result Intermediate Student's Book with Workbook and CD-ROM*. Oxford: Oxford University Press.
13. Bangert - Drowns, R., Kulik, R., Kulik, J. in Morgan, M. (1991): *The Instructional Effect of Feedback in Test-Like events*. Review of Educational Research, 61 (2). Washington: American Educational Research Association, 213–238.
14. Barbara, L., Celani, M. A., Collins, H. in Scott, M. (1996): *Short Communication: A Survey of Communication Patterns in the Brazilian Business Context*. English for Specific Purposes, 15 (1). Oxford: Elsevier, 57–71.
15. Bardovi - Harlig, K. (1999): *Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics*. Language Learning 49 (4). Language Learning Research Club. Ann Arbor: University of Michigan, Language Learning Research Club, 677–713.
16. Barge, M., Tweddle, W. in Emmerson, P. (2009): *The Business Advanced Teacher's Book*. London: Macmillan Education.

17. Bargiela - Chiappini, F. in Harris, S. (1996): *Interruptive strategies in British and Italian management meetings*. Text 16 (3), Journal of Pragmatics. Oxford: Elsevier, 269–97.
18. Bargiela - Chiappini, F. in Harris, S. (1997) 2007: *The Languages of Business. An International Perspective*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 159–181.
19. Bargiela - Chiappini, F. in Harris, S. (1998): *Managing Language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
20. Bargiela - Chiappini, F., Nickerson, C. in Planken, B. (2007): *Business Discourse*. Basingstoke: Palgrave.
21. Barnes, Louis, Christensen, Carl Roland in Hansen, Abby J. (1994): *Teaching and the Case Method*. Instructors Guide XIII. Boston: Harvard Business School Press.
22. Basturkmen, H. (2010): *Developing Courses in English for Specific Purposes. ESL and applied linguistics professional series. Language and Linguistics Collection*. London: Palgrave Macmillan.
23. Bazerman, C. (2004): Intertextuality: How texts rely on other texts. V Bazerman, C. in Prior, P. (Ur.): *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices* (str. 83–96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
24. Bernat, E., in Gvozdenko, I. (2005): *Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications and new research directions*. The Electronic Journal for English as a Second Language TESL-EJ, 9(1), 1–21. Pridobljeno 11. 12. 2014, <http://www.tesl-ej.org/ej33/a1.html>.

25. Bhatia, V. K. (1993): *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
26. Bhatia, V. K. (2004): *Worlds of written discourse. Advances in Applied Linguistics*. London: Continuum.
27. Bhatia, V. K. (2008): *Genre analysis, ESP and professional practice*. English for Specific Purposes 27. Oxford: Elsevier, 161–174. Pridobljeno 11. 12. 2014, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490607000385>.
28. Bilbow, G. T. (1997): Spoken Discourse in the Multicultural Workplace in Hong Kong: Applying a Model of Discourse as ‘Impression Management’. V Bargiela - Chiappini, F. in Harris, S. (Ur.): *The Languages of Business* (str. 21–48). Edinburgh: Edinburgh University Press.
29. Bitchener, J., Young, S. in Cameron, D. (2005): *Research evidence on the effect of corrective feedback on different linguistic error categories*. Journal of Second Language Writing 14. Oxford: Elsevier, 191–205. Pridobljeno 11. 12. 2014, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374305000366>.
30. Black, P. in Wiliam, D. (1998): *Assessment and classroom learning*. Assessment in education: principles policy and practice, 5 (1). London: Institute of Education, University of London, 7–74.
31. Black, P. in Wiliam, D. (2009): *Developing a theory of formative assessment*. V Gardner, J.: Assessment and learning (str. 81–100). London: Sage.
32. Blondin, C. (1997): *Learning Modern Languages at School in the European Union*. Studies 6. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, Education Training Youth.

33. Boden, D. (1994): *The business of talk. Organizations in action*. Cambridge: Polity Press.
34. Bolchover, D. (2012): *Competing across borders: how cultural and communication barriers affect business*. The Economist Intelligence Unit Limited 2012. London: Corporate Language Learning solutions, 1–36.
35. Boehrer, J. in Linsky, M. (1990): *Teaching with cases: learning to question*. New Directions for Teaching and Learning (42). New York: Wiley, 41–57.
36. Bowen, T. in Marks, J. (1994): *Inside Teaching, Options for English language teachers*. Heinemann.
37. Boxer, D. in Pickering, L. (1995): *Problems in the Presentation of Speech Acts in ELT Materials: The Case of Complaints*. ELT Journal 49 (1). Oxford: Oxford Journals, 44–58.
38. Brieger, N. in Sweeney, S. (1997): *Teaching Business Handbook*. York: York Associates.
39. Bremner, S. (2008): *Intertextuality and business communication textbooks: why students need more textual support*. English for Specific Purposes 27 (3). Oxford: Elsevier, 306–321. Pridobljeno 11. 12. 2014, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490608000033>.
40. Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M. in Stobart, G. (1999): *Assesment for learning: beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge, School of education.
41. Brown, P. in Levinson, S.C. 1992 (1978): *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

42. Burgoyne, J. in Mumford, A. (2001): *Learning from the Case Method*. Cranfield: European Case Clearing House.
43. Canale, M. in Swain, M. (1980): *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1–47.
44. Celinšek, D., Jarc, M. in Jurkovič, V. (2008): Problemsko naravnano učenje pri poučevanju tujega jezika stroke: poti in izzivi. V Skela, J. (Ur.): *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem pregled sodobne teorije in prakse* (str. 486–525). Ljubljana: Tangram.
45. Chandler, J. (2003): *The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing*. Journal of Second Language Writing 12. Oxford: Pergamon, 267–296. Pridobljeno 11. 12. 2014, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374303000389>.
46. Chen, D., in Guo, W. Y. (2005): *Distance learning in China*. Journal of Distance Education Technologies, 3 (4). IGI Global, 1–5.
47. Cheng, W. in Cheng, P. (2010): Correcting others and self-correction in business and professional discourse and textbooks. V Trosborg, A. (Ur.): *Pragmatics across Languages and Cultures* (str. 443–466). Berlin: Mouton De Gruyter.
48. Chenowith, N. A., Day, R. R., Chun, A. E. in Luppescu, S. (1983): *Attitudes and preferences of ESL students to error correction*. Studies in Second Language Acquisition 6 (1). Cambridge: Cambridge University Press, 79–87.
49. Christensen, C. R., Garvin, D. A. in Sweet, A. (1991): *Education for Judgement: The Artistry of Discussion Leadership*. Boston: Harvard Business School Press.

50. Collins, H. in Scott, M. (1997): *Lexical Landscaping in Business Meetings*. V Bargiela - Chiappini, F. in Harris, S. (Ur.): *The languages of business: an international perspective* (str. 183–211). Edinburgh: Edinburgh University Press.
51. Comfort, J. in Brieger, N. (1998): *Business English Meetings: instant agendas*. London: Penguin English.
52. CEFRL (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
53. Cordell, J. (2000): *Cambridge Business English Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
54. Cotton, D., Falvey, S. in Kent, S. (2010): *Market Leader Intermediate (Third edition)*. Coursebook with multi-ROM. London: Pearson Education Ltd.
55. Crainer, S. in Dearlove, D. (1998): *Gravy Training: Inside the World's Top Business Schools*. Oxford: Capstone.
56. Cranton, P. (1992): *Working with adult learners*. Toronto: Wall & Emerson, Inc.
57. Crosling, G. in Ward, I. (2002): *Oral communication: the workplace needs and uses of business graduate employees*. English for Specific Purposes 21. Oxford: Elsevier, 41–57. Pridobljeno 11. 12. 2014, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490600000314>.
58. Crowther - Alwyn, J. (2000): *Business Roles 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
59. Crystal, D. (2012): *English as a Global Language*. Canto Classics edition. Cambridge: Cambridge University Press.

60. Čebren, N. (1998): *Status Quo of ESP at the Tertiary education level in SLO – A Focus on the University of Ljubljana*. New Challenges in teaching ESP in Slo. Ljubljana: Društvo za tuje jezike in književnosti.
61. Čepon, S. (2005): *Business English in practical terms*. Scripta manent: Journal of the Slovene Association of LSP Teachers (1)1, 45–54. Pridobljeno 11. 12. 2014, [http://www.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/2005\\_1/Cepon.html](http://www.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/2005_1/Cepon.html).
62. Čepon, S. (2012): *Stalnost v poučevanju in učenju tujega jezika na Ekonomski fakulteti*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
63. Čerče, D. in Dostal, M. (2010): *English for Business and Economics 2 UPEŠ*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
64. Čok, L., Skela, J., Kogoj, B. in Razdevšek Pučko, C. (1999): *Učenje in Poučevanje tujega jezika*. Ljubljana, Koper: Pedagoška fakulteta, Znanstvenoraziskovalno središče Republike Slovenije.
65. Dalton - Puffer, C. (2006): Questions as strategies to encourage speaking in content-and-language-integrated classrooms. V Uso - Juan, E. in Martinez - Flor, A. (Ur.): *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills* (str. 187–214). Berlin: Mouton de Gruyter.
66. Dawson, N. (2013): *Mistakes and corrections*. Professional development articles. London: Pearson Education Ltd., 1–8.
67. Day, E. in Shapson, S. (1991): *Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental approach*. Language Learning 41 (1). New York: Wiley, 25–58. Pridobljeno 11. 12. 2014, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00675.x/references>.



68. Dekayser, R.M. (2001): Automaticity and automatization. V Robinson, P. (Ur.): *Cognition and Second Language Instruction* (str. 125–151). Cambridge: Cambridge University Press.
69. Denzlin, N. K. in Lincoln, Y. S. (2005): The Discipline and Practice of Qualitative Research. V Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (Ur.): *The Sage Handbook of Qualitative Research* (str. 1–32). Thousand Oaks, California: Sage Publication.
70. Devitt, A. (1991): Intertextuality in tax accounting: Generic, referential and functional. V Bazerman, C. in Paradis, J. (Ur.): *Textual Dynamixs of the Professions* (str. 336–357). Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
71. Djurić, M., Godnič Vičič, Š. in Jurkovič, V. (2008): Tuji jeziki stroke v slovenskem visokem šolstvu: poimenovanje, ravni, obseg, cilji in učna gradiva. V Skela, J. (Ur.): *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse* (str. 523–542). Ljubljana: Tangram.
72. Donato, R. (1994): Collective scaffolding in second language learning. V Lantolf, J. P. in Appel, G. (Ur.): *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (str. 33–56). Norwood: Ablex.
73. Dostal, M. [Šteblaj, M.] (1991): *Komunikacija v trgovini*. Diplomsko delo, Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
74. Dostal, M. [Šteblaj, M.] (1992): *Managing business negotiations : native versus non-native speaker of English*. Diplomsko delo iz angleškega jezika, Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
75. Dostal, M. (2004): *Učinkovitost poučevanja poslovnega angleškega jezika s poslovnimi primeri*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani.

76. Dostal, M. (2008): Model za poučevanje poslovne angleščine s študijo primera. Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja, letnik XIX, št.1/2, pomlad 2008. Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut, Ljubljana, 177–190.
77. Dostal, M. (2010): *Prednosti in slabosti uporabe metode primera za poslovne in ekonomske vede*. Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja, letnik XXI, št. 1–2, Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut, 147–154.
78. Dostal, M., Umek, A., Čerče, D. (2012): *English for Economic and Business Studies*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
79. Ducrot, O. (1988): *Izrekanje in izrečeno*. Ljubljana: Studia humanitatis.
80. Dudley - Evans, T. (1987): An Outline of the Value of Genre Analysis in LSP Work. V Lauren, C. in Nordman, M. (Ur.): *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines* (str. 72–79). Clevedon. Philadelphia: Multilingual Matters.
81. Dudley - Evans, T. in St John, M. (1998): *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
82. Dumont, H., Istance, D. in Benavides, F. (2010): *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*. Pariz: OECD.
83. EAGLES. (1996): *Preliminary Recommendations on Spoken Texts*. Pridobljeno 6. 12. 2014, <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/spokentx/spokentx.html>.
84. Echevarria, J., Vogt, M. in Short, D. (2013): *Making Content Comprehensible for English Language Learners: The SIOP Model*. Boston: Pearson.

85. Ellis, N. C. (2005): *At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge*. *Studies in Second Language Acquisition* 27 (2). Cambridge: Cambridge University Press, 305–52.
  
86. Ellis, M. in Johnson, C. (2010): *Teaching business English*. Oxford: Oxford University Press.
  
87. Ellis, R., Basturkmen, H. in Loewen, S. (2001): *Learner uptake in communicative ESL lessons*. *Language Learning* 51/2. Oxford: Oxford University Press, 281–318.
  
88. Ellis, R. (2005): *Principles of instructed language learning*. *Asian EFL Journal* 7. Oxford: Oxford University Press, 209–224.
  
89. Ellis, R. (2008a): *The Study of Second Language Acquisition*, [2. izd.]. Oxford: Oxford University Press.
  
90. Ellis, R. (2008b): *Learner beliefs and language learning*. *Asian EFL Journal*, 10(4). Oxford: Oxford University Press, 7–25.
  
91. Emmerson, P. (1999): *Business vocabulary builder*. Oxford: Macmillan Heinemann.
  
92. Eržen, V. (2012): *Razvijanje in vrednotenje znanja*. Zbornik prispevkov posveta. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
  
93. Esteban, A. A. in Perez Canado, M. L. (2004): *Making the case method work in teaching Business English: a case study*. *English for Specific Purposes* 23. Oxford: Elsevier, 137–161.
  
94. Evans, D. (1998): *Powerhouse*. London: Pearson Education Ltd.

95. Evans, D. (2000): *Management Gurus*. Penguin Readers Level 4. London: Penguin Books.
96. Evans, S. (2013): *Designing tasks for the Business English classroom*. ELT Journal 67 (3). Oxford: Oxford University Press, 281–293.
97. Falla, T. (1999): *Business to Go 1, 2*. Oxford: Macmillan Heinemann ELT. The Q Group plc.
98. Fathman, A. K. in Whalley, E. (1990): Teacher response to student writing: Focus on form versus content (str. 178–190). V Kroll, B. (Ur.): *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
99. 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: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakulteta Univerze v Ljubljani.
100. Ferris, D. R. (1997): *The influence of teacher commentary on student revision*. TESOL Quarterly 31, 315–339.
101. Ferris, D. R. (2002): *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: University of Michigan, Language Learning Research Club.
102. Ferris, D. R. in Roberts, B. (2001): *Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?* Journal of Second Language Writing 10. Oxford: Elsevier, 161–184.
103. Firth, A. (1996): *The discursive accomplishment of normality: On lingua franca English and conversation analysis*. Journal of Pragmatics 26. Oxford: Elsevier, 237–256.

104. Flowerdew, L. (2005): *An intergration of corpus-based and genre-based approaches to text analysis in EAP/ESP: countering criticisms against corpus-based methodologies*. English for Specific Purposes 24. Oxford: Elsevier, 321–332.
105. Frendo, E. (2005): *How to teach business English*. Harlow: Pearson Longman.
106. Fuertes – Olivera, P. A., Piqué – Noguera, C. (2013): *The Literal Translation Hypothesis in ESP Teaching/Learning Environments*. Scripta Manent 8(1): Journal of the Slovene Association of LSP Teachers. Ljubljana: SDUTJ, 23–28. Pridobljeno 11. 12. 2014, [http://www.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/2013\\_8\\_1/fuertes-olivera\\_pique-noguera.html](http://www.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/2013_8_1/fuertes-olivera_pique-noguera.html).
107. Gass, S. M., Mackey, A. in Pica, T. (1998): *The role of input and interaction in second language acquisition*. Modern Language Journal 82 (3). New York: Wiley, 299–307. Pridobljeno 11. 12. 2014, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01206.x>.
108. Gavioli, L. (2005): *Exploring Corpora for ESP Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
109. Gee, J. P. (2005): *An Introduction to Discourse Analysis*. Abingdon: Routledge.
110. Gorjanc, V. (2005): *Uvod v korpusno jezikoslovje*. Zbirka Zrenja. Domžale: Založba Izolit.
111. Gorjanc, V. in Fišer, D. (2010): *Korpusna analiza*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakulteta.

112. Granger, S. (1998): The computer learner corpus: a versatile new source of data for SLA research. V Granger, S. (Ur.): *Learner English on Computer* (str. 3–18). London: Longman.
113. Granger, S. (2003): Error-tagged Learner Corpora and CALL: A Promising Synergy. *CALICO Journal* 20/3, 123–145. Pridobljeno 11. 12. 2014, <https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=289>.
114. Granger, S. (2004): *Computer Learner Corpus Research: Current Status and Future Prospects*. *Applied Corpus Linguistics: a Multidimensional Perspective*. Amsterdam: Rodopi, 123–145.
115. Grice, H. P. (1981): *Presupposition and conversational implicature*. *Radical Pragmatics*. New York: P. Cole, Academic Press, 183–189.
116. Hagen, S. (2011): *The Language Guide for European Business Successful communication in your international trade*. European Commission, Directorate General for Education and Culture. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Pridobljeno 11. 4. 2014, <http://bookshop.europa.eu/en/the-language-guide-for-european-business-pbNC3110923/>.
117. Halbe, D. (2013): *English in Business Meetings: A Corpus Study of Directives and Lexis in National and International Settings*. Berlin: epubli GmbH.
118. Hall, G. (2011): *Exploring English language teaching: language in action*. *Introductions to Applied Linguistics*. New York: Routledge.
119. Handford, M. (2010): *The Language of Business Meetings*. Cambridge: Cambridge University Press.

120. Harley, B. in Swain, M. (1984): The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. V Davies, A., Criber, C. in Howatt, A. (Ur.): *Interlanguage* (str. 291–311). Edinburgh: Edinburgh University Press.
121. Hattie, J. in Timperley, H. (2007): *The power of feedback*. Review of educational research. 77/1, 81–112.
122. Heath, J. (1998): *Teaching and Writing Case Studies: a Practical Guide*. Bedford. European Case Clearing House.
123. Hendrickson, J. M. (1978): *Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice*. The Modern Language Journal 62 (8), 387–398. Wiley online library. Pridobljeno 11. 12. 2014, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1978.tb02409.x/abstract>.
124. Hollett, V. (2000): *Quick Work*. Oxford: Oxford University Press.
125. Holmes, J. in Stubbe, M. (2003): *Power and Politeness in the Workplace*. London: Longman.
126. Hopkins, A. in Dudley - Evans, T. (1988): *A Genre-Based Investigation of the Discussions Sections in Articles and Dissertations*. English for Specific Purposes 7. Cambridge: Cambridge University Press, 113–121.
127. Hopper, P. (1998): Emergent Grammar. V Tomasello, M. (Ur.): *The New Psychology of Language* (str. 155–175). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
128. House, J. (2013): *Developing pragmatic competence in English as a lingua franca: Using discourse markers to express (inter) subjectivity and*

- connectivity*. Journal of Pragmatics. Oxford: Elsevier, 57–67. Pridobljeno 11. 12. 2014, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216613000775>.
129. Huettner, J., Mehlmauer–Larcher, B., Reichl, S. in Schiftner, B. (2012): *Theory and Practice in EFL Teacher Education: Bridging the Gap*. Bristol: Multilingual Matters.
130. Hughes, J. (2008): *Business Result Upper Intermediate Teacher's Book with DVD*. Oxford: Oxford University Press.
131. Hutchinson, T. in Waters, A. (2006) (1987): *English for Specific Purposes*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press.
132. Hymes, D. (1972): On communicative competence. V Pride, J.B. in Holmes, J. (Ur.): *Sociolinguistics, selected readings* (str. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
133. James, C. (1998): *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error analysis*. London: Longman.
134. Johns, A. M. in Dudley - Evans, T. (1991): *English for Specific Purposes: International in scope, specific in purpose*. TESOL Quarterly, 25 (2), 297–314.
135. Johns, A. M. in Price - Machado, D. (2001): English for Specific Purposes: Tailoring Courses to Students Needs and to the Outside World. V Celce - Murcia, M. (Ur.): *Teaching English as a Second or Foreign language* (3. izd.) (str. 43–54). Boston: Heinle in Heinle.
136. Johnson, C. (1993): *Business English State-of-the-Art Article*. Language Teaching 26. Newcastle upon Tyne: Newcastle University, 201–209.



137. Johnson, K. (1995): *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
138. Johnson, K. (1997): The Hong-Kong education system: Late immersion under stress. V Johnson, K. in Swain, M. (Ur.): *Immersion Education: International Perspectives* (str. 171–189). Cambridge: Cambridge University Press.
139. Johnson, K. (2008): *An introduction to foreign language learning and teaching*. Harlow: Pearson Longman.
140. Jones - Macziola, S. in White, G. (1998): *Further Ahead*. Cambridge: Cambridge University Press.
141. Jordan, R. R. (1989): *English for Academic Purposes*. Language Teaching 22/3. Newcastle upon Tyne: Newcastle University, 150–164.
142. Jordan, R. R. (2002): *English For Academic Purposes: a guide and resource book for teachers*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press.
143. Jurkovič, V. (2007): *Vocabulary Learning Strategies in an ESP context*. Scripta Manent 2(1): Journal of the Slovene Association of LSP Teachers. Ljubljana: SDUTJ, 23–32. Pridobljeno 11. 12. 2014, [http://www.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/2006\\_1/Jurkovic.pdf](http://www.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/2006_1/Jurkovic.pdf).
144. Jurkovič, V. (2008): *Vpliv načrtnega vključevanja strategij učenja v učni proces na izboljšanje jezikovne zmožnosti v angleškem jeziku stroke na Fakulteti za pomorstvo in promet*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta.
145. Jurkovič, V. (2010): *Language Learner Strategies and Linguistic Competence as Factors Affecting Achievement Test Scores in English for Specific*

- Purposes*. TESOL Journal 1 (4). Alexandria: TESOL, 449–469. Pridobljeno 11. 12. 2014, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.5054/tj.2010.234765>.
146. Jurkovič, V. (2013): *Effect of strategy based instruction on achievement test scores in a mixed language ability group of ESP learners*. Ibérica 25. La Coruna: AELFE, 195–214. Pridobljeno 11. 12. 2014, [http://www.aelfe.org/documents/10\\_25\\_Jurkovic.pdf](http://www.aelfe.org/documents/10_25_Jurkovic.pdf).
147. Juvan, M. (2000): *Intertekstualnost*. Literarni leksikon, zv. 45. Ljubljana: DZS, izdaja ZRC SAZU, Inštitut za slovensko literaturo in literarne vede.
148. Kepner, C. G. (1991): *An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills*. The Modern Language Journal, 75. New York: Wiley, 305–313. Pridobljeno 11. 12. 2014, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05359.x>.
149. King, D. (2008): *Meetings skills. Meetings with audio CD*. Surrey: Delta Publishing.
150. Klein, H. E. (2001): *Interactive Teaching and Learning: Case Method and Other Techniques*. Madison: Omni Press.
151. Kluger, A. N. in Denisi, A. (1996): *The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory*. Psychological Bulletin. 119/2. Berkeley: University of California, 254–284.
152. Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
153. Kosem, I. in Može, S. (2011): *Rešitve slovničnih zagat na dosegu miške: analiza napak v besedilih učencev in dijakov za potrebe elektronskega*

- slovnicega vira*. V Kranjc, S. (Ur.): *Obdobja 30. Meddisciplinarnost v slovenistiki* (str. 249–257). Ljubljana: Center za slovenščino.
154. Kosem, I., Rozman, T. in Stritar, M. (2011): *How do Slovenian primary and secondary school students write and what their teachers correct: a corpus of student writing*. Proceedings of the Corpus Linguistics Conference 2011 (str. 1–12). Birmingham: University of Birmingham. Pridobljeno 11. 12. 2014, <http://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/corpus/conference-archives/2011/Paper-198.pdf>.
155. Kosem, I. Rozman, T. in Stritar, M. (2012): *Korpus Šolar in njegova priprava za potrebe analize*. V Krek, S. (Ur.): *Analiza jezikovnih težav učencev: korpusni pristop* (str. 28–44). Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.
156. Koester, A. (2010): *Workplace discourse*. Abingdon: Routledge.
157. Kranjc, S. (1996): *Govorjeni diskurz*. Jezik in slovstvo 42 (7). Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije, 307–319.
158. Kranjc, S. (1998): *Govorjena besedila in korpus slovenskega jezika*. V Erjavec, T. in Gros, J. (Ur.): *Jezikovne tehnologije za slovenski jezik* (str. 109–112). Ljubljana: Inštitut Jožef Stefan.
159. Kranjc, S. (1999): *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
160. Kranjc, S. (2010): *Uvod v Pragmatiko*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko.
161. Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

162. Krek, S. in Arhar, Š. (2010): *Slovenski besedilni korpusi: kako v razred?* Ljubljana: Sodobna pedagogika 61 (1), 224–241.
163. Kristeva, J. (1980): *Desire in language: A semiotic approach to literature and art.* Oxford: Blackwell.
164. Ku, H. in Zussman, A. (2010): *Lingua franca: the role of English in international trade.* Journal of Economic Behavior & Organization, 75 (2), 250–260.
165. Kunst Gnamuš, O. (1991): *Sporazumevanje med željo, resnico in učinkom.* Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
166. Lange, D.L. (1990): A Blueprint For a Teacher Development. V Richardson, J. C. in Nunan, D. (Ur.): *Second Language Teacher Education* (str. 245–268). Cambridge: Cambridge University Press.
167. Lantolf, J. P. (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning.* Oxford: Oxford University Press.
168. Lenz, F. (1987): Discourse Analysis in Occupational Settings: ‘Technical Meetings’. V Laurén, C. in Nordman, M. (Ur.): *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines* (str. 161–170). Clevedon: Multilingual Matters.
169. Lightbown, P. M. in Spada, N. (2011) (2006): *How languages are learned.* Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford: Oxford University Press.
170. Lipavc Oštir, A in Jazbec, S. (2010): *Kdo se boji CLILa ali delovanje negativnih dejavnikov pri uvajanju v Sloveniji?* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 16–30.

171. Lindlof, R. T. in Taylor, B. (2002): *Qualitative Communication Research Methods*. Thousand Oaks, California: Sage.
172. Long, M. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. V Ritchie, W. in Bhatia, T. (Ur.): *Handbook of Second Language Acquisition* (str. 413–468). New York: Academic Press.
173. Long, M. in Porter, P. (1985): *Group work, interlanguage talk, and second language acquisition*. TESOL Quarterly 9 (2). Alexandria: TESOL, 207–228.
174. Long, M. in Porter, P. (1998): Focus on form: Theory, research and practice. Doughty, C.J. in Williams, J. (Ur.): *Focus on form in classroom second language acquisition* (str. 15–41). New York: Cambridge University Press.
175. Lyster, R. (1994): *The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence*. Applied Linguistics 15 (3). Oxford: Oxford University Press, 263–287.
176. Lyster, R. in Ranta, L. (1997): *Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classroom*. Studies in Second Language Acquisition 19 (1). Cambridge: Cambridge University Press, 37–61.
177. Ma, K. C. (1993): *Small-corpora Concordancing in ESL Teaching and Learning*. Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching 16. Hong Kong: University of Hong Kong, 11–30.
178. Mackey, A. (1999): *Input, Interaction, and Second Language Development: an empirical study of question formation in ESL*. Studies in Second Language Acquisition 21 (4). Cambridge: Cambridge University Press, 557–587.

179. Mackey, A., Gass, S. in McDonough, K. (2000): *How do learners perceive interactional feedback?* *Studies in Second Language Acquisition* 22 (4). Cambridge: Cambridge University Press, 471–497.
180. Mackey, A. in Philp, J. (1998): *Conversational interaction and second language development: Recasts, responses and red herrings.* *Modern Language Journal* 82 (3). New York: Wiley, 338–356. Pridobljeno 11. 12. 2014, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01211.x>.
181. Macwhinney, B. (1997): Second language acquisition and the competition model. V de Groot, A. M. B. in Kroll, J. F. (Ur.): *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives* (str. 113–144). Mahwah: Lawrence Erlbaum and Associates.
182. Maier, P. (1992): *Politeness Strategies in Business Letters by Native and Non-Native English Speakers.* *English for Specific Purposes* 11. Cambridge: Cambridge University Press, 189–205.
183. Mailick, S. in Stumpf, S. A. (1998): *Learning Theory in the Practice of Management Development: Evolution and Applications.* Westport: Quorum Books.
184. Marentič - Požarnik, B. (1992): *Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja?* Ljubljana: Sodobna pedagogika, št 1–2, 1–22.
185. Marentič - Požarnik, B. (2000): *Psihologija učenja in pouka.* Ljubljana: DZS.
186. Marentič - Požarnik, B. (2011): *Kaj je kakovostno znanje in kako do njega? O potrebi in možnostih zblíževanja dveh paradigem.* Ljubljana: Sodobna pedagogika 2, 27–50.

187. Marton, F. M. in Dall'Alba, G. (1993): *Conceptions of Learning*. International Journal of Educational Research 3. Oxford: Elsevier, 277–300.
188. Mascull, B. (2010): *Teacher's Book with CD-ROM*. London: Pearson Education Ltd.
189. Mauffette - Leenders, L. A. in Erskine, J. A. (2001): *Learning with Cases*. Ivey: University of Western Ontario, Richard Ivey School of Business.
190. McCarten, J. (2007): *Testing Vocabulary: Lessons from the Corpus, Lessons for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–28.
191. McCarthy, M. (1998): *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
192. McCarthy, M. (2001): *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
193. McCarthy, M. (2006): Fluency and confluence: what fluent speakers do? V McCarthy, M. (Ur.): *Explorations in Corpus Linguistics* (str. 1–7). Cambridge: Cambridge University Press.
194. McCarthy, M. in Carter, R. (2006a): This that and the other: Multi-word clusters in spoken English as visible patterns of interaction. V McCarthy, M. (Ur.): *Explorations in Corpus Linguistics* (str. 7–26). Cambridge: Cambridge University Press.
195. McCarthy, M. in Carter, R. (2006b): Ten criteria for a spoken language. V McCarthy, M. (Ur.): *Explorations in Corpus Linguistics* (str. 27–52). Cambridge: Cambridge University Press.
196. McCormick, D. in Donato, R. (2000): Teacher questions as scaffolded assistance in an ESL classroom. V Hall, J. K. in Verplaetse, L. (Ur.): *Second*

- and Foreign Language Learning through Classroom Interaction* (str. 183–201). Mahwah: Lawrence Erlbaum and Associates.
197. McDonough, J. (1984): *A practical guide*. London: Collins ELT.
198. McDonough, K. (2004): *Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context*. *System* 32. Oxford: Elsevier, 207–224. Pridobljeno 11. 12. 2014, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X04000223>.
199. McEnery, T. in Wilson, A. (1996): *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
200. McLaughlin, B. (1978): *The Monitor Model: Some methodological considerations*. *Language Learning* 28 (2). Oxford: Oxford University Press, 309–332.
201. Merrill, D. M. (2013): *First principles of instruction: identifying and designing effective, efficient, and engaging instruction*. San Francisco: Pfeiffer.
202. Micheau, C. in Billmyer, K. (1987): *Discourse Strategies for Foreign Business Students: Preliminary Research Findings*. *ESP Journal*, 6 (2). Oxford: Elsevier, 87–97. Pridobljeno 11. 12. 2014, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0889490687900147>.
203. Mijoč, N. (1997): *Metoda primera in njena uporaba v izobraževanju odraslih*. Kranj: Vzgoja in izobraževanje, 9–14.
204. Mumford, A. (1995): *Learning at the Top*. London: Mc Graw - Hill Book Company.



205. Neeley, T. (2012). *Global business speaks English*. Harvard Business Review. Boston: Harvard Business Publishing. Pridobljeno 8. 2. 2014, <http://hbr.org/2012/05/global-business-speaks-english/ar/1>.
206. Nelson, M. (2000): *A corpus based study of business English and business English teaching materials*. Doktorska disertacija, Manchester: University of Manchester. Pridobljeno 11. 12. 2014, <http://users.utu.fi/micnel/thesis.html>.
207. Neu, J. (1986): *American English Business Negotiations: Training for Non-Native Speakers*. English for Specific Purposes 5 (1). Cambridge: Cambridge University Press, 41–48. Pridobljeno 11. 12. 2014, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0889490686900062>.
208. Nicholas, H., Lightbown, P. M. in Spada, N. (2001): *Recasts as feedback to language learners*. Language Learning 51 (4). Ann Arbor: University of Michigan, Language Learning Research Club, 719–758. Pridobljeno 11. 12. 2014, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/0023-8333.00172>.
209. Norris, J. M. in Ortega, L. (2000): *Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis*. Language Learning, 50. Wiley - Blackwell: University of Michigan, 417–528.
210. Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
211. Nunan, D. (1999): *Second Language Teaching and Learning*. Boston, Massachusetts: Heinle in Heinle Publishers.
212. Nunan, D. (2001): Action Research in Language Education. V Hewings, A. in Hall, D. (Ur.): *Innovation in English language teaching: a reader* (str. 197–208). London: Routledge.

213. Ohta, A. (2000): Rethinking recasts: A learner-centred examination of corrective feedback in the Japanese classroom. V Hall, J. K. in Verplaetse, L. S. (Ur.): *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction* (str. 47–71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
214. Oxford, R. in Nyikos, M. (1989): *Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students*. *The Modern Language Journal* 73 (3), 291–300.
215. Pickett, D. (1986): Business English: falling between two stools. *Comlon* 26. *Asian EFL Journal*. Oxford: Oxford University Press, 16–21.
216. PIMLICO (2011): *Report on Language Management Strategies and Best Practice in European SMEs: The PIMLICO Project*. Bruselj: Evropska komisija. Pridobljeno 10. 4. 2014, <http://bookshop.europa.eu/en/report-on-language-management-strategies-and-best-practice-in-european-smes-pbNC0113036/>.
217. Planken, B. C. (2002): *Face and Identity Management in Negotiation*. Doktorska disertacija: Nijmegen: Radboud University. Pridobljeno 11. 12. 2014, [http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/19187/19187\\_faceanidm.pdf?sequence=1](http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/19187/19187_faceanidm.pdf?sequence=1).
218. Polio, C., Fleck, C. in Leder, N. (1998): »If only I had more time«: *ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions*. *Journal of Second Language Writing* 7. Oxford: Elsevier, 43–68.
219. Polio, C. (2012): *The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate*. *Journal of Second Language Writing* 21. Oxford: Elsevier, 375–389.

220. Powell, M. (2010): *In Company, Upper Intermediate (Second edition) Student's Book with CD-ROM*. London: Macmillan Education.
221. Reed, B. (2007): *Survey. Recent Business English publications*. ELT Journal. 61 (2). Oxford: Oxford University Press, 167–178.
222. Reed, B. (2011): *Survey Review. Recent Business English publications*, ELT Journal. Oxford: Oxford University Press, 326–345.
223. Rei, C. (2013): *Assessing Role-Plays and Simulations. Besig conference*. Prague: Rei Communication Training, 1–17. Pridobljeno 11. 12. 2014, <http://www.slideshare.net/charlesrei/assessing-role-plays-and-simulations>.
224. Richards, J. C. in Rodgers, S. T. (2003): *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
225. Ridder, D. (2005): *Corrective feedback and student reaction – An observational study on communication classrooms*. English Language and Literature Studies. Linguistics. Muenster: GRIN Verlag.
226. Rivers, W. M. (1972): *Talking off the tops of their heads*. TESOL quarterly. Alexandria, Virginia: TESOL, 71–81.
227. Rižnar, I. (2009): *Poslovna angleščina v slovenskem visokem šolstvu*. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.
228. Rižnar, I. (2013): *Vljudnost*. Poročevalec IBS 2 (4). Ljubljana: Mednarodna poslovna šola, 1–8.
229. Robbins, S. (2000): *First Insights into Business*. London: Pearson Education Ltd.

230. Robinson, P. (1989). An overview of English for Specific Purposes. V Coleman, H. (Ur.): *Working with Language: A Multidisciplinary consideration of Language Use in Work Contexts. Contributions to the Sociology of Language* 52 (str. 439–441). Berlin: Mouton de Gruyter.
231. Rogerson - Revell, P. (2008): *Participation and performance in international business meetings*. *English for Specific Purposes* 27. Oxford: Elsevier, 338–360.
232. Romm, C. T. in Mahler, W. R. (1991): *Case study challenge – a new approach to an old method*. *Management, education and development* 22 (4). Lancaster: Lancaster University, 257–273.
233. Rozman, K. (2006): *Napaka kot izhodišče in motivacija za širjenje jezikovne zmožnosti pri učenju slovenščine kot tujega jezika*. Diplomsko delo. Ljubljana: Oddelek za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
234. Römer, U. (2005): *Progressives, patterns, pedagogy: a corpus-driven approach to English progressive. Forms, functions, contexts and didactics*. *Studies in corpus linguistics* 18. Amsterdam: Benjamins.
235. Salinker, L. (1972): *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics* 10 (2). Oxford: Oxford: Oxford University Press, 209–231.
236. Samuda, V. (2001): Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher. V Bygate, M., Skehan, P. in Swain, M. (Ur.): *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing* (str. 119–140). London: Longman.
237. Savignon, S. (1972): *Communicative Competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia, PA: Center for Curriculum Development.

238. Savignon, S. (1991): *Communicative Language Teaching: State of the Art*. TESOL Quarterly 25 (2). Alexandria: TESOL, 261–277.
239. Schmidt, R. (1990): *The role of consciousness in second language acquisition*. Applied Linguistics 11 (1). Oxford: Oxford University Press, 17–46.
240. Scotton, C. in Bernsten, J. (1988): *Natural Conversations as a Model for Textbook Dialogue*. Applied Linguistics 9 (4). Oxford: Oxford University Press, 372–384.
241. Scollon, R. in Scollon, S. (1995): *Intercultural communication*. Oxford: Blackwell.
242. Searle, J. R. (1975): A taxonomy of illocutionary acts. V Günderson, K. (Ur.): *Language, Mind, and Knowledge. Minneapolis Studies in the Philosophy of Science* 7 (str. 344–369). Minneapolis: University of Minneapolis Press.
243. Segalowitz, N. (2003): Automaticity. V Doughty, C. V. in Long, M. H. (Ur.): *The Handbook of Second Language Acquisition* (str. 382–408). Oxford: Blackwell.
244. SEJO (2011): *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Prevod Irena Kovačič; strokovna redakcija slovenske izdaje Ina Ferbežar idr. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Tangram.
245. Semke, H. (1984): *The effects of the red pen*. Foreign Language Annals 17. New York: Wiley, 195–202. Pridobljeno 11. 12. 2014, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.1984.tb01727.x>.
246. Senft, G., Östman, J. in Verschueren, J. (2009): *Culture and language use*. Handbook of pragmatics highlights 2. Amsterdam: Benjamins cop.

247. Sharma, P. idr. (2010): *In Company: Upper Intermediate Teacher's Book*. London: Macmillan Education.
248. Sheppard, K. (1992): *Two feedback types: Do they make a difference?* RELC Journal 23. London: Sage, 103–110.
249. Shute, V. J. (2008): *Focus on formative feedback*. Educational research review 78 (1), American Educational Research Association. Florida State University: Sage, 153–189.
250. Silverman, D. (2000): *Doing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
251. Sinclair, J. (1991): *Corpus, Concordance and Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
252. Sinclair, J. (1995): From Theory to Practice. V Leech, G., Myers, G. in Thomas, J. (Ur.): *Spoken English on Computer* (str. 99–112). New York: Longman Publishing.
253. Skela, J. (1998a): *Komunikacijska metodologija poučevanja jezikov: (r)evolucija?* Uporabno jezikoslovje 5. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije, 142–159.
254. Skela, J. (1998b): *Metoda kot način zasnove (tuje)jezikovnega poučevanja in učenja*. Vestnik 32 (1–2). Ljubljana: Društvo za tuje jezike in književnost Slovenije, 47–65.
255. Skela, J. (2000): Snovanje tujejezikovnih učnih načrtov. V Grosman, M. (Ur.): *Angleščina – prenovi na pot: zbornik študij o kurikularni prenovi* (str. 175–196). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

256. Skela, J. (2011): *Opredelitev tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v Skupnem evropskem okviru*. *Sodobna pedagogika* 2. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, 114–133.
257. Smith, G. (1987): *The use and effectiveness of the Case Study Method in management education – a critical review*. *Management Education and Development* 18(1). Thousand Oaks: Sage, 51–61.
258. Spada, N., Lightbown, P. M. in White, J. L. (2005): The importance of form/meaning mappings in explicit form-focussed instruction. V Housen, A. in Pierrard, M. (Ur.): *Investiations in Instructed Second Language Acquisition* (str. 199–234). Amsterdam: Mouton de Gruyter.
259. *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (1997). Ljubljana: Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša.
260. St John, M. J. (1996): *Business is booming: Business English in the 1990s*. *English for Specific Purposes* 15 (1). Oxford: Elsevier, 3–18.
261. Stabej, M. in Vitez, P. (2000): KGB (korpus govornih besedil) v slovenščini. V Erjavec, T. in Gros, J. (Ur.): *Jezikovne tehnologije za slovenski jezik* (str. 79–81). Ljubljana: Inštitut Jožef Stefan.
262. Stern, H. H. (1981): Communicative language teaching and learning. Towards a Synthesis. V Alatis, J. I. idr. (Ur.): *The second language classroom: directions for the 1980's* (str. 131–148). New York: Oxford University Press.
263. Stephens, B. (2011): *Meetings in English with audio CD*. London: Macmillan Education.

264. Storch, N. (2002): *Patterns of interaction in ESL pair work*. Language Learning 52 (1). Ann Arbor: University of Michigan: Language Learning Research Club, 119–158.
265. Strevens, P. (1977): *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
266. Stritar, M. (2012): *Korpusi usvajanja tujega jezika*. Zbirka Slavistična knjižnica 17. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.
267. Swain, M. (1988): *Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning*. TESL Canada Journal 6 (1). Burnaby: TESL Canada, 68–83.
268. Swain, M. (2000): The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. V Lantolf, J. P. (Ur.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (str. 97–114). Oxford: Oxford University Press.
269. Tarone, E. in Yule, G. (1989): *Focus on the language learner: Approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*. Oxford: Oxford University Press.
270. Teubert, W., Hoey, M., Mahlberg, M. in Stubbs, M. (2007): *Text, Discourse and Corpora: Theory and Analysis*. London: Continuum.
271. Tischer, S., Meyer, M., Wodak, R. in Vetter, E. (2000): *Methods of Text and Discourse Analysis*. London: Sage.
272. Tono, Y. (2004): Multiple comparisons of IL, L1 and TL corpora: The case of L2 acquisition of verb subcategorization patterns by Japanese learners of English. V Aston, G, Bernardini, S. in Stewart, D. (Ur.): *Corpora and Language Learners* (str. 45–66). Amsterdam: John Benjamins.



273. Tognini - Bonelli, E. (1996): *Corpus theory and practice*. Birmingham: TWC.
274. Tognini - Bonelli, E. (2001): *Corpus Linguistics at Work*. Studies in Corpus Linguistics 6. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.
275. Toporišič, J. (2000): *Slovenska slovnica*, (4. izd.). Maribor: Obzorja.
276. Trahey, M. in White, L. 1993. *Positive evidence and pre-emption in the second language classroom*. Studies in Second Language Acquisition 15 (2). Cambridge: Cambridge University Press, 181–204.
277. Trinder, R. (2013): *Business students' beliefs about language learning in a university context*. English for Specific Purposes 32. Oxford: Elsevier, 1–11.
278. Truscott, J. (1996): *The case against grammar correction in L2 writing classes*. Language Learning 46. Ann Arbor: University of Michigan, Language Learning Research Club, 327–369.
279. Umek, A. in Reindl, D. (2009): *English for Business and Economics 2 VPŠ*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
280. Upton, T. A. in Connor, U. (2001): *Using computerized corpus analysis to investigate the textlinguistic discourse of a genre*. English for specific purposes 20. Oxford: Elsevier, 313–329.
281. Valasidou, A. (2006): *Satisfying distance education students of the Hellenic Open University*, E-mentor, 2 (14). Varšava: Warsaw School of Economics, 1–12.
282. Verdonik, D. (2005): *Nesporazumi v komunikaciji*. Jezik in slovstvo 50 (1). Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije, 51–64.

283. Verdonik, D. (2006): *Mhm, ja, no, dobro, glejte, eee: diskurzivni označevalci v telefonskih pogovorih*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
284. Verdonik, D. (2007): *Jezikovni elementi spontanosti v pogovoru : diskurzni označevalci in popravljanja*. Maribor : Slavistično društvo.
285. Vitez, P. in Zwitter Vitez, A. (2004): *Problem prozodične analize spontanega govora*. Jezik in slovstvo 49 (6), 3–24.
286. Vogrinc, J., Zuljan, M., in Kožuh B. (2008): *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
287. Vučo, J. (2012). *O učenju jezikov: pogled v zgodovino glotodidaktike: od pradavnine do druge svetovne vojne*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
288. Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
289. Walker, S. L. (2005): *Development of the Distance Education Learning Environments Survey (DELES) for higher education*. The Texas Journal of Distance Learning, 2 (1). TJDL, 1–16.
290. Wallwork, A. (1999): *Business Options*. Oxford: Oxford University Press.
291. Walter, G. A. in Marks, S. E. (1981): *Experiential Learning and Change, Theory Design and Practice*. New York: JW & Sons.
292. Warren, M. (2013): *»Just spoke to ...«: the types and directionality of intertextuality in professional discourse*. English for Specific Purposes 32 (1). Oxford: Elsevier, 12–24.

293. Weninger, C. in Kan, K. H. (2013): *(Critical) Language awareness in business communication*. English for Specific Purposes 32. Oxford: Elsevier, 59–71.
294. White, L. (2003): *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
295. Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. London: Oxford University Press.
296. Widdowson, H.G. (1998): *Review article: the theory and practice of critical discourse analysis*. Applied Linguistics 19. Oxford: Oxford University Press, 136–151.
297. Widdowson, H.G. (2012): Closing the Gap, changing the subject. V Huettner, J., Mehlmauer - Larcher, B., Reichl, S. in Schiffner, B. (Ur.): *Theory and Practice in EFL Teacher Education: Bridging the Gap. New Perspectives on Language and Education* (str. 3–15). Bristol: Multilingual Matters.
298. Wiliam, D. (2010): *The role of formative assessment in effective learning environments*. V: Dumont, H., Istance, D. in Benavides, F. (2010): *The Nature of Learning. Using research to inspire practice* (str. 135–161). Pariz: OECD.
299. Williams, J., VanPatten, B., Rott, S. in Overstreet, M. (2004): *Form meaning. Connections in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 203–218.
300. Williams, M. (1988): *The language taught for meetings and the language used in meetings: Is there anything in common?* Applied Linguistics 9 (1). Oxford: Oxford University Press, 45–58.

301. Willis, G. B. (2005): *Cognitive Interviewing: A Tool for Improving Questionnaire Design*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
302. Willis, D. in Willis, J. (2012): *Doing task-based teaching* (3. izd.). Oxford: Oxford University Press.
303. Wolfe - Quintero, K., Inagaki, S., in Kim, H. Y. (1998): *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity* (Tech. Rep. 17). Honolulu: National Foreign Language Resource Center.
304. Yano, Y. (2003): *Communicative competence and English as an international language*. Intercultural Communication Studies 12 (3). Waseda: Waseda University, IAICS, 77–86.
305. Yasuda, S. (2011): *Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence*. Journal of Second Language Writing 20. Oxford: Elsevier, 111–133.
306. Yule, G. in Macdonald, D. (1990): *Resolving referential conflicts in L2 interaction: The effect of proficiency and interactive role*. Language Learning 40 (4). Ann Arbor: University of Michigan, Language Learning Research Club, 539–556.
307. Zemljarič Miklavčič, J. (2008): *Govorni korpusi*. Zbirka prevodoslovje in uporabno jezikoslovje. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Oddelek za prevajalstvo.

## Spletne strani

1. [http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software/antconc335/AntConc\\_readme.pdf](http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software/antconc335/AntConc_readme.pdf). Pridobljeno 6. 11. 2014.
2. [http://www.ef.uni-lj.si/poslanstvo\\_in\\_vizija](http://www.ef.uni-lj.si/poslanstvo_in_vizija). Pridobljeno 6. 11. 2014.
3. [http://www.ef.uni-lj.si/content/static slovene/predmet](http://www.ef.uni-lj.si/content/static_slovene/predmet). Pridobljeno 21. 3. 2014.
4. <https://www.futurelearn.com/courses/corpus-linguistics-2014-q3>. Pridobljeno 21. 3. 2014.
5. <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES/typology/typology.html>. Pridobljeno 30. 4. 2014.
6. <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>. Pridobljeno 13. 4. 2015
7. <http://www.uclouvain.be/en-cecl-lcworld.html>. Pridobljeno 13. 8. 2014.
8. <http://www.ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html>. Pridobljeno 11. 12. 2014.

## Priloga A: Vprašalnik za opis raziskovalnega izbora

1. Letnica rojstva/ year of birth .....
2. Spol/ sex: a) M/ M b) Ž/ F
3. Matura / leaving exam a) splošna/ general b) poklicna/ vocational c) drugo/other
4. Ocena iz angleškega jezika pri maturi. / English leaving exam grade.  
2/sufficient 3/good 4/very good 5/excellent drugo/other .....
5. Ocenite vašo izkušnjo s **splošno** angleščino. / Rate your overall experience with **general** English. 1 (zelo slaba / very bad) 2 3 4 5 (odlična/excellent)
6. Kje ste poleg šole dobili znanje **splošne angleščine**? / Where, except from school, have you gained knowledge of **general** English:
  - a) nikjer/ nowhere
  - b) na jezikovnem tečaju doma/ language course at home
  - c) na jezikovnem tečaju v tujini/ language course abroad
  - d) na izmenjavi/ as an exchange student
  - e) drugo/ other: \_\_\_\_\_
7. Ocena iz poslovnega angleškega jezika UPEŠ 1/ UPEŠ 1 Business English grade  
0 6 7 8 9 10 \*drugo/other
8. Ocena za predstavitev pri UPEŠ 1/ UPEŠ 1 presentation grade  
0 6 7 8 9 10 \*drugo/other
10. Ocenite vašo izkušnjo s **poslovno angleščino**/Rate your overall experience with **Business English** 1 (zelo slaba/ very bad) 2 3 4 5 (odlična/ excellent)
11. Kako pogosto poleg UPEŠ 2 uporabljate **poslovno angleščino**? / How often, except for UPEŠ2 at the faculty, do you use **Business English**?
  - a) nekajkrat na dan/ several times a day
  - b) nekajkrat teden/ several times a week
  - c) nekajkrat na mesec/ several times a month
  - d) nekajkrat na leto/ several times a year
12. Za kakšne namene največ uporabljate **poslovno angleščino**? / What do you mostly use **Business English** for?
13. Menite, da boste v službi uporabljali **poslovno angleščino**? / Do you think you will use Business English at work? a) no b) yes
14. Ali že imate kakšno delovno izkušnjo s poslovnimi sestanki v angleščini? / Have you ever taken part in a business meeting in English? a) no b) yes
15. Menite, da boste v službi imeli sestanke v angleškem jeziku? / Do you think you will have English business meetings at work? a) no b) yes

## **Priloga B: Dovoljenje za uporabo posnetkov in transkripcij simulacij sestankov in dovoljenje delodajalca**

### **DOVOLJENJE ZA UPORABO POSNETKOV IN TRANSKRIPCIJ SIMULACIJ SESTANKOV**

**Angleški jezik pa poslovne in ekonomske vede UPEŠ 2**

Podpisani/ -a odstopam vse pravice za uporabo zvočnih posnetkov, na katerih je posnet moj govor, in vseh transkripcij teh posnetkov, v izključno uporabo za raziskovalne namene raziskovalki mag. Mateji Dostal. S podpisom dajem dovoljenje, da se posnetki, na katerih sodelujem s svojim govorjenjem, in transkripcije teh posnetkov, uporabijo na način, kot mi je bilo pojasnjeno ob podpisu. Zagotovljeno mi je bilo, da bodo govorniki v transkripcijah popolnoma anonimni in da se bodo posnetki in transkripcije uporabljali izključno v znanstvene in raziskovalne namene. Transkripcija bo jezikoslovno označena, nato pa bosta posnetek in transkripcija računalniško obdelana. Uporaba posnetkov in transkripcij v komercialne namene ni dovoljena, je pa v te namene dovoljena uporaba raziskovalnih izsledkov, ki izhajajo iz analiz posnetkov.

*Datum* .....

*Ime in priimek študenta:*.....

*Podpis:* .....

**CONSENT FORM FOR INTERVIEW DATA AND MEETING  
SIMULATION TRANSCRIPTS AND AUDIO TAPES.**

**English for Business and Economics UPEŠ 2**

I, the undersigned hereby give all rights to use the audio recordings with my voice recorded and all transcripts of these recordings for research purposes exclusively to the researcher Mateja Dostal. By signing I give permission for the recordings with my voice recorded and transcripts of these recordings to be used in the way explained to me at the signing. I have been assured that the interview data will be held and used on an anonymous basis, and that transcripts of recordings of the meeting simulations will only be used for scientific and research purposes. Transcripts will be tagged and computerised. Whilst the use of recordings and transcripts for commercial use is not allowed, the research findings arising from the analysis of these recordings is.

*Date* .....

*Name of student:*.....

*Signature:* .....



## **Priloga C: Okvirni vprašalnik za polstrukturirane razgovore z učitelji**

1. RAZVIJANJE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI ZA POSLOVNE SESTANKE (SPLOŠNO): **Kako pomembne so simulacije za poklicna opravila študentov?** Čemu naj se študent tega nauči? Izpostavite tri najbolj pomembne razloge.
2. VLOGA UČITELJA (SPLOŠNO): **Kakšna je učiteljeva vloga pri tem?** Kako je mogoče kar najbolje zagotoviti in pospešiti razvoj jezikovnega znanja s simulacijami poslovnih sestankov? Izpostavite tri najbolj pomembne vloge.
3. PRIPRAVA NA IZVEDBO SIMULACIJE (ČAS): **Kakšen delež časa v razredu porabite za simulacije poslovnih sestankov?** Koliko za uvodna pojasnila o poslovnih sestankih, za vajo v skupinah v razredu in koliko za samostojno delo študentov? Kako se ti deli povezujejo? Navedite primer dobre prakse.
4. PRIPRAVA NA IZVEDBO SIMULACIJE (BESEDILO OZ. CASE STUDY): **Po katerih načelih izbirate, prilagajate, pišete in vključujete besedila poslovnih sestankov?** Jih stopnjujete po težavnosti besedišča, težavnosti izvedbe, jih povezujete s tematiko obravnavane snovi? Kako se nadgrajujejo? Navedite primer dobre prakse.
5. IZVEDBA SIMULACIJE (vaja): **Kako pogosto, kako, kdaj in kje študentje izvajajo simulacijo poslovnih sestankov?** Kako se nanjo pripravijo? Ali se simulacije izvajajo z učiteljem ali brez, individualno ali v skupini? Ali se izvajajo v razredu ali zunaj njega? Če se izvajajo v razredu, ali simulacijo izvajajo vse skupine naenkrat ali posamično? Če se izvajajo posamično, ali so ostale skupine vključene v simulacijo in kako? V kolikšni meri se od študentov pričakuje, da se učijo od učitelja, eden od drugega, samostojno, tekmujejo med seboj ali si pomagajo in se tudi samoocenjujejo? V kolikšni meri študentje sodelujejo pri načrtovanju, analizi in vrednotenju simulacij? Ali študentje vrednotijo svoj napredek in kako?

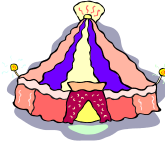
6. VLOGA UČITELJA PRED SIMULACIJO: **V kolikšni meri in kako naj učitelj koordinira dejavnost učencev pred simulacijo?**
7. VLOGA UČITELJA MED SIMULACIJO: **Kako in v kolikšni meri naj učitelj med simulacijo koordinira dejavnost učencev?** Kakšna je njegova vloga? Kdo poskrbi za pojasnilo, če je med simulacijo karkoli nerazumljivo (npr. besedišče)? Ali za to poskrbijo študenti sami ali skupaj z učiteljem? Kako? Ali se kdaj zgodi, da prekinete simulacijo in v katerih primerih? Kako in kaj si beležite med simulacijo? Uporabljate kakšen pripomoček ali ustaljen obrazec? Kako pomembna je pozitivna povratna informacija in koliko negativna povratna informacija? Si jo izmenjajo tudi študentje? Navedite primeri dobre prakse.
8. VLOGA UČITELJA PO SIMULACIJI: **V kolikšni meri in kako naj učitelj koordinira dejavnost učencev po simulaciji?** Kako je z napakami? Katere so najbolj zakoreninjene oz. ponavljajoče se? Kako se lotevate napak žanra poslovnih sestankov (napake postopkov vodenja sestanka ob začetku in ob koncu poslovnega sestanka) in napak sporazumevalne zmožnosti (jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih)? Katere napake poskušate odpravljati? Kako se jih lotevate? Se skupine učijo iz napak drugih skupin? Kako? Si študentje izmenjujejo povratno informacijo o napakah? Kako merite napredek? Katera spoznanja so vam pomagala bolje odpravljati napake pri simulacijah?
9. UPORABA POVRATNE INFORMACIJE O IZVEDBI SIMULACIJE: **Kako dobite povratno informacijo (od študentov in učiteljev) in kako jo uporabite pri svojem delu?** Katera spoznanja so vam pomagala bolje organizirati simulacije poslovnih sestankov?
10. SPREMINJANJE SKOZI ČAS: **Kaj bi svetovali učitelju, ki se prvič srečuje s simulacijo poslovnih sestankov?** Kako in zakaj so se vaše simulacije spreminjale skozi čas?

## **Priloga Č: Okvirni vprašalnik za polstrukturirane razgovore s študenti**

1. Kakšna je vaša **izkušnja s simulacijami sestankov v angleškem jeziku**? Če je pozitivna, kaj vam je bilo najbolj všeč? Kaj bi spremenili, da bi vam bilo še bolj všeč? Če je negativna, kaj vam je bilo najmanj všeč? Kaj bi moralo biti drugače, da bi vam bilo bolj všeč?
2. Kako pomembne so simulacije poslovnih sestankov v angleškem jeziku kot priprava na poslovne sestanke? **Kaj se vam zdi pomembno** za sestankovanje v angleškem jeziku? Navedite nekaj ključnih vidikov.
3. Kako ste izvajali simulacije v razredu? Ste pri tem naleteli na kakšne **težave**? Kako ste izvajali simulacije izven razreda? Kako ste jih organizirali (kako pogosto, na čigavo pobudo, kako dolgo je sestanek trajal, ste pri tem naleteli na kakšne **težave**?
4. Kako bi lahko **sami izboljšali izvajanje sestankov** (glede časa, svojega individualnega dela, relevantnosti, aktivnega učenja, avtonomije, interakcije in sodelovanja v skupini)?
5. **Česa ste se pri sestankovanju naučili**? Kako vam bo to koristilo v vašem poklicnem poslovnem okolju?
6. **Kaj vam je bilo pri izvedbi simulacije sestanka najbolj v pomoč**? Kako vam je bilo to v pomoč?
7. **Kakšna je vloga učitelja** pri simulacijah poslovnih sestankov v angleškem jeziku – kako in pri čem vam je učitelj pomagal, če je bil prisoten? Kje ste učitelja pogrešali, če ni bil?
8. **Kaj bi lahko oz. kaj ste brez težav naredili sami**, tudi brez prisotnosti učitelja? Kje je učitelj nujno potreben in kje manj ali sploh ne? Kakšna simulacija poslovnega sestanka bi se vam zdela optimalna? Kako bi lahko učitelj izboljšal izvajanje sestankov?
9. Kako pomembna je **učiteljeva povratna informacija pri simulacijah poslovnega sestanka v angleškem jeziku**? Kakšna **povratna informacija se vam zdi pomembna**? Zakaj?
10. Kako bi se pripravili na pravi poslovni sestanek? Zakaj tako? Navedite nekaj ključnih vidikov.

## Priloga D: Študija primera Marbi

### Marbi Group



Your company is a major tent producer **MARBI** from Maribor, Slovenia. It produces all types of tents for recreational campers and canopies used as overhead shelters for festivals, parties and major corporate events. The market is very competitive and to ensure the better process of expanding outside the borders of Slovenia and entering foreign markets, MARBI has recently made two acquisitions, one friendly and one hostile, of a Croatian and an Italian company, respectively. They are now both subsidiaries of MARBI Group. The Group's working language is English.

The Croatian company **KARLI** with a plant near Karlovac is manufacturing low-priced camping tents and party tents. The friendly acquisition of KARLI prevented the plant from closing down and saved a lot of jobs. The local community feels connected to KARLI and the entire MARBI Group.

The Italian company **NOVA** has a production plant in Novara near Milan and manufactures first-rate elite party tents and canopies for up-market corporate buyers. The consequences of the hostile takeover from MARBI are still present in their daily communications, as they believe that their know-how and years of experience should give them a special position in the Group. They are convinced that their brand name is the cash-cow of the entire Group.

**MARBI GROUP** is headquartered in Maribor where you also have a production plant for middle-range camping tents and outdoor canopies. Head office in Maribor has serious difficulties cooperating with the Italian management of the company NOVA from Novara. You are meeting today to discuss this matter.

#### **AGENDA**

- 1. Cooperation of subsidiaries in the MARBI Group**
- 2. Effect on the Group**
- 3. Action plan**
- 4. AOB**

\*The sample situation is fictional and has been written for classroom use.

## SAMPLE ROLE CARDS

### 1 President, MARBI (Maribor)

As **the chairperson** of the meeting find out why there is lack of cooperation from the Italians from NOVA, Novara and what the consequences for the MARBI Group might be.

Be objective and try to separate the problem from the managers involved. Once you have identified the rationale behind the problem, focus on finding the most appropriate solutions for it.

Your senior managers have been complaining about the self-sufficient approach of the NOVA managers. If the situation cannot be solved otherwise, you are determined to appoint Slovenian and Croatian managers to manage the NOVA plant to establish a strong MARBI Group.



### 2 Managing Director, NOVA (Novara)

You are very unhappy with the situation. Until your company was taken over by the Slovenians, you were very independent at work. Now, they are always asking for weekly reports on your productivity, costs and sales, which you believe is unreasonable as your factory is the money-spinner of the MARBI Group; your elite outdoor canopies sell incredibly well. You are expected to communicate in English. You are taking English lessons, but you find them very difficult and time-consuming.

You have always enjoyed the climate in your factory, which is now changing with your company having to downsize. Besides, workers are complaining about the quality of food, since the company restaurant offering traditional Italian meals has been subcontracted to a self-service chain to reduce costs.



### 3 Director of Human Resources, MARBI (Maribor)

You can understand the situation from both sides. Although the Italians do not seem to cooperate well, you are convinced that others are not helping them either. The Group's working language presents a language barrier. Both, the Slovenians and the Italians are taking English lessons and while the Slovenians have improved their communication skills incredibly, the Italians have not done much. Their English course attendance is low and communication is not at its best. For the sake of improving the climate at the Novara plant, which has always been good in the past, the Group should make efforts to try to learn more about the positive aspects of its Italian subsidiary and make better industrial relations the focal point of its strategy. You would like to create a Group strategic programme *Group communication*. To encourage the idea of better communication among all companies in the MARBI Group, you have arranged for sports and social events to take place in all three locations.



#### **4 Marketing Manager, MARBI (Maribor)**

The MARBI Group's strategy is to boost the sales of Slovenian middle-range camping tents and outdoor canopies in Italy and simultaneously increase the sales of Italian first-rate elite party tents and canopies in Slovenia. KARLI from Croatia has used the marketing services of MARBI and managed to break into the Slovenian market with their low-priced camping tents and party tents. There have been no communication problems or rivalry among your and Croatian managers, which is not the case with the Novara people. They do not seem to fully respect the fact that the Group's working language is English, which is a second language for all members of the MARBI Group. While the Slovenian and Croatian managers' English is getting better, the Italians are making little effort to improve theirs. Because their reports are impossible to understand at times, you have to visit their factory to check out the situation yourself. In addition to unfavourable flight schedules, extra security checks at the airport make it impossible to do all you need in one day.



#### **5 Marketing Manger, NOVA (Novara)**

The new strategic alliance is damaging the reputation and the goodwill of your company. You are against the attempts to increase sales by creating a common marketing strategy for the entire Group, because your first-rate elite party tents and canopies should not be confused with the low quality camping tents and outdoor canopies from Slovenia and camping tents and party tents from Croatia. The brand recognition of your elite up-market products might be seriously jeopardized.

MARBI is only interested in reports and the launches of its mistaken ideas. Nobody listens to what you have to say. Instead of paying for your English lessons, you would rather see MARBI pay for your phone and petrol expenses. Your English is worse than their Italian, so you don't see any sense in using English as the Group's working language.



#### **6 Production Manager, MARBI (Maribor)**

You are in charge of managing every aspect of the efficiency of production in MARBI (Maribor), KARLI (Karlovac) and NOVA (Novara). While there are no problems with KARLI and MARBI production managers, the Italian production manager believes they are not responsible to you. Getting prompt and updated reports on weekly figures is impossible, as NOVA from Novara reacts only after having been sent multiple reminders. The figures show that their productivity is deteriorating and you feel your feedback on the productivity aspects of the entire Group is essential to help change their working methods and procedures. Efficiency is your motto and you do not approve of paying for luxury items from the company's budget.



Vir: Dostal, Umek, Čerče (2012, str. 26, naloga 3)

## Priloga E: Ocenjevalnik

### ASSESSMENT CRITERIA

	Pts 10	1.	2.	3.	4.	5.	6.
<p><b>TASK FULFILMENT</b></p> <p>Has the student done what he/she was <b>required to do</b> according to the role card? (= basic task fulfilment)</p> <p>Has the student made a <b>relevant contribution</b> to the meeting by making creative suggestions, finding alternatives and reaching agreement? (= creativity &amp; flexibility)</p>	<p>1</p> <p>1</p>						
<p><b>INTERACTIVE COMMUNICATION</b></p> <p>Has the student taken an <b>active part</b> in the development of the conversation?</p> <p>Has the student <b>reacted appropriately and politely</b> to other students' suggestions?</p> <p>Has the student used <b>the language of meetings</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• at a basic level ?</li> <li>• at an advanced level?</li> </ul>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>						
<p><b>LANGUAGE - RANGE &amp; ACCURACY</b></p> <p>Grammar</p> <p>Vocabulary</p> <p>Pronunciation</p> <p>Fluency</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>						

Vir: Dostal, Umek, Čerče, (2012, str. 27)

## Priloga F: Zapis razgovorov z učitelji in študenti

### Razgovori z učitelji

#### PILOT 1

1. Zelo pomembno. Gre za neposreden prikaz pridobljenega znanja, ki ga potem uporabljajo v poklicu, v mednarodnem okolju brez tega sploh ne gre. Da bo znal primerno reagirati, z medkulturnega vidika, da bo pragmatično ustrezno, da bo situacijsko ustrezno, konflikti ki nastajajo med različnimi kulturami, ko so uporabljali angl. Ne gre za vsebino. Nosilna vsebina npr. ta aparat ni primeren, drugo je pa pragmatična vsebina. S tem mislim kulturne, vljudnostne konvencije in funkcijsko ustreznost. S kom bodo komunicirali? In kako bo tista izvorna kultura vplivala na jezik lingva franco. Vsi so nerojstni govorci, pozicija moči je izjemno pomembna. Kdo kupi, kdo prodaja. Kdo postavlja pogoje. Lahko si privošči več, da je čisto kratek in jedrnat, lahko pa čisto na kratko pove. Več dejavnikov, tudi karakterno. Pri internih sestankih, kjer bi bili vsi na istem nivoju je pa spet drugače, lahko je odvisno od strukture sedež multinacionalka – podružnica. Kot učitelj moraš v prerezu pokriti več segmentov sporazumevalne zmožnosti.
2. Kot osnova pripravi materiale za študente, drugo, da jih vodi v pripravah in tretja, da jim da neko povratno informacijo. Najprej se mora učitelj sam pripraviti, pripraviti gradiva za študente, idealno bi bilo imeti avtentična gradiva, za pripravo. Po vsaki enoti so dodani sestanki. Kaj najpogosteje reče vodja, najprej je veliko navodil, potem pa vedno manj. V razredu porabim toliko časa, kot jih skupina rabi. Ker so zelo dobri, priprave ne rabi toliko. Postopoma, kot podenota v učbenikih, lahko tudi v učbeniku. Kako med sestankom prekineš nekoga, v smislu govornih dejanj. Vedno se prilagajam skupini. Priprava je v razredu, a je zelo kratka. Ker imam majhne skupine moram vedno improvizirati. Kratka izvedba in vedno je feedback po simulaciji, vedno si čim bolj pišem, ste rekli to, bilo je preveč neposredno, kaj bi bilo boljše. Včasih implicitnega tudi uporabim. Eksplicitno, a nihče ni nič prizadet, na koncu jih pohvalim, da je bilo zelo v redu. Tukaj bi bilo malo boljše. Uporabljam rešetko in si sproti beležim po osebah.
3. Simulacije pripravim glede na obravnavano snov. Imamo združevanje podjetij in potem imamo sestanek o tem, kako bi kupili neko podjetje. Govorimo o prednostih in slabostih. Na težavnost v smislu slovnice ne pripravljam posebej.
4. Pripravljajo se skupaj. Enkrat na teden imamo sestanek. Ko simulacija teče, si med seboj ne pomagajo, se vedno izvlečejo ven. Kar je na koncu, ni tekma, ampak sodelovanje. Pripravljajo se postopoma. Najprej imajo veliko navodil, potem pa vedno manj. Običajno se že prej dogovorijo. Na koncu je primer, kjer sploh ni napisano, kaj kdo reče. Potem se tega zelo držijo, sploh ko smo se začeli. Tisto je bila neka papagajščina. Na koncu pa je izredno kreativno. Tam pa so največ pokazali. Postopoma jih potem pripeljem skozi vse faze. Včasih šele na sestanku ugotovijo, kako se dopolnjujejo. Odlično izpeljejo. Samostojno doma, ne vem, koliko delajo. Črpajo iz vsega, kar jih obdaja. Kar so se od mene naučili, kar pridobijo pri ostalih predmetih, to se prenese na jezik. Ne ocenjujejo pa se sproti, bi bilo pa zanimivo, da bi videli, kako so napredovali., ker gre na bolje. Vidijo napredek.
5. Vloga učitelja pred simulacijo zelo pomembna.
6. Med simulacijo, vse je v učbeniku, da se pripravijo. Med simulacijo jih čisto pustim, ker bi jih samo zmedla, njihov tok misli, njihov fokus, če jih prekinem, izgubijo rdečo nit, tako da povratno informacijo dam na koncu. Med vajo jih pustim med izvedbo, naenkrat imamo lahko tudi več skupin na enkrat. Če bi imela veliko študentov, bi bilo najbolje, da se jim lahko v miru posvetiš, če pa eno samo, je pa res, da potem drugi ne vedo. Če ne pozna besede, me pokliče, ali pa soseda vpraša. Vse funkcije so v igri. Oprostite, kaj ste pa s tem mislili? Prej je toliko priprave in vsa govorna dejanja. Koliko je za študenta dobro, da ga prekineš? Kot bi vrgel bombo, predvidevam. Če bi se napaka pojavljala, bi jo izpostavila pred simulacijo. Po izvedbi je feedback, napak postopka ni, ker je že vse napisano in razdelano. Kako prekineš, prosiš za besedo. Napak, ki so fosiliziranje, se lotevam vedno znova, z isto frekvenco, so pač fosilizirane, ampak je potem to vidno. Npr. uporaba slovnice strukture niti slučajno, naslednjič je pa to uporabil in ga potem pohvalim. Vsa za trenutek smo situacijo izboljšali. Če je feedback za vse skupaj, potem se popravijo med sabo, med simulacijo si pomagajo potih.



7. Naučila sem se, da vedno znova in pohvala na koncu. Feedback ostalih sem uporabljala pri pisanju gradiv. Vedno je pa odvisno od njihovega značaja, simulacije se ne spreminjajo, izvedbeno pa so vsakič drugačne.

10. Učitelju, ki se prvič srečuje s simulacijami. Učila sem se na svojih in njihovih napakah, če ni problematično izpustim, kakšna tema jim ni blizu, po njihovi reakciji. Pomemben je nabor, a vseh ne izvedem, včasih ni dovolj študentov. Vedno je potrebna improvizacija, perfekcije ni, mora biti pa vse pripravljeno. Prilagajam število.

Fino bi bilo imeti posnetek sestanka, ki se je zares dogajal. Če bi sebe poslušali, so pa tudi minusi. Ne, to je malo preveč osebno. Avtentičnih se ne da dobiti. Najbrž bi pomagalo če bi imeli učitelji izkušnjo s sestanki. Tega ne more vsak imeti. Glede formalnih registrov se že prvo uro ukvarjamo z registri, ker neformalnega že znajo. Na prvem srečanju izpostavim formalni register. Ne samo pri sestankih. Ne bomo uporabljali določenega besedišča, ker je bistvo našega poučevanja language at the advanced level. Tipične težave so jezikovno pragmatične narave. Kot je povedal že moj kolega, ne uporabljajo osebnih zaimkov. Priprava na učbenik, anglosaksonski model, prilagodila za italijanski jezik.

## PILOT 2

1. Simulacije so pomembne, ker jih uvaja v prakso. Simuliramo avtentično situacijo in ob tem usvaja specifične jezikovne fraze, pomembno je to da so formalni sestanki, vse obnašanje je formalizirano. Kombiniramo moderiranje, vodenje in formalno obnašanje na sestankih.

2. Vloga je da opozori, da povezuje jezikovno znanje, pri čemer se bolj osredotoča na vedenjsko plat, pomembna je tudi vsebina samih sestankov. Obe stvari naj opozarja.

3. Za uvodno pojasnilo porabim eno uro, sedežni red, 2 uri delamo simuliramo situacije v razredu, samostojno pa domača naloga, v glavnem pa delamo v razredu.

4. Besedila se povezujejo s tematiko, če imamo dobave je simulacija reklamacij. Težavnosti ne stopnjujemo. Težavnost jezika je na istem nivoju. Pri tematiki se situacija nadgrajuje tematsko in besediščno. Od prvega stika in povpraševanja, potem pa pogodbe o sodelovanju, vse se povezuje, od telefonskih razgovorov, korespondence. Se vse povezuje. In vzporedno poteka.

5. Pred simulacijo, razen uvodnih stvari je priprava iz učbenika, včasih prinesem še kaj. Doma tega ne vadijo. Učitelj ima precej pomembno vlogo kot podajalca besedišča, manj pa kasneje. Iz ozadja malo usmerjam, delajo samostojno. Jaz sem slovar, med izvedbo jih ne ustavim.

6. Pred simulacijo skušam narediti na suho, da se izpostavijo problemi na podlagi informacij. Izpostavijo se problemi, jaz pa kot konzultant delujem. Študentje ne vedo, kakšne so reakcije pri reklamacijah. Kaj je vljudno. Med simulacijo si sproti beležim - +: besedje, vsebina, argumentacija, interakcija, slovnična korektnost, izbira registra, in uporaba fraz (smem pripomniti, vam dam besedo), sproti beležim. Beležim si enostavno za vsakega posebej sproti.

7. Po simulaciji individualno povem vsakemu posebej, dobro in slabo, prej jim povem, da tudi če ne prekinem, ne pomeni, da je vse prav. Individualno ocenim. Potem pa naredim analizo napak, kaj vse skupine delajo narobe, vsakič ko končamo. Naslednjič jih pa pred izvedbo spet opomnim. Vedno morajo poslušati drugo skupino. Naenkrat se pripravijo vse skupine, jaz grem do njih, potem pa predstavijo drugim. Eden za drugim. Brez ocene.

8. Študentje sami vejo zakaj je to dobro. Najtežje je uporaba teh fraz, strukturiranje in vljudno skakanje v besedo. Besedje manj. Bolj na začetku je problem obnašanje. Velikokrat so preveč ostri, ne dovolj vljudni. Študentje pravijo, da je pomembno da se naučijo pravil, fraz, strukture, strinjanje nestrinjanje. Od učiteljev dobim povratno informacijo, kaj gre, kaj ne gre. Različno je od skupine do skupine.

9. Najbolj pomembno se mi zdi, narediti razliko med formalnim in neformalnim. Pomembno je, da lahko učitelj razmišlja tako kot razmišljajo v praksi. Izkušnja učitelja pomembna. Da ne zahtevamo preveč naenkrat, da imajo na voljo vse, na suho ne moreš. Priprava je najbolj važna.

## U1

1. Za študente ekonomije je izredno težko določiti njihov poklic, ker imajo izredno širok nabor poklicev, za vse ne bodo uporabljali angleščine in vsi ne bodo uporabljali poslovnih sestankov. Ampak ne glede na to mislim, da je simulacija poslovnih sestankov v tujem jeziku pomembna ne za njihova poklicna opravila, ampak s stališča tujega jezika, ker je to opravilo tisto, ki mu bo dalo vedeti, da je to morebiti sposoben narediti v tujem jeziku, če ima tako znanje, potem to ne bo ovira pri nekem iskanju poklica. Za nikogar od študentov pa to ni neka nepremostljiva ovira, vsi bolj ali manj uspešno to lahko naredijo. Niso torej sila pomembne, ker je dobro imeti vedenje, da to znam

narediti v tujem jeziku in če bom iskal tako službo, me to ne bo oviralo. Službo, ki bo vključevala tudi opravljanje poslovnih sestankov v tujem jeziku. So službe, kjer ni potrebe po opravljanju sestankov v tujem jeziku. Uporaba jezika da, potreba po sestankih v tujem jeziku, pa mislim, da vsak tega ne more kompetentno opravljati, kaj šele, da bi vsak imel takšno delovno mesto. Pomembno je kot vedenje, da je to eno od stvari, ki sem jih opravil na fakulteti, ker sem dobil feedback od učitelja, kjer je bil feedback spodbuden ali pa kjer me je feedback usmeril v smer, kaj moram popraviti, in zdaj vem, da potencialno to lahko opravim in se ne izogibam naprej službi, ki bi to zahtevala od mene. S stališča kompetence je pa absolutno pomembna.

2. Izjemno pomembno vlogo ima pri tem. Izhajam iz svoje prakse. Ko prvič na začetku semestra, ko se seznanijo, da bodo to morali opravljati je zelo velika težava, videti je, da se tega bojijo. Večina jih misli, da je to nemogoče narediti, ali pa da je nemogoče dobro narediti in vidijo ogromno težav. Torej prva učiteljeva vloga pri tem je da jim enostavno da vsa potrebna gradiva, ki jih začnejo počasi pripravljati v smer tega, da bodo opravili simulacijo poslovnega sestanka v tujem jeziku. Kdo drug kot učitelj tujega jezika jim bo dal gradiva. Z gradivi ne mislim casov ali meetingov. Z gradivi v prvi vrsti mislim jezik za sodelovanje na sestankih. Druga učiteljeva vloga je, da jim nudi dovolj situacij za simulacijo poslovnega sestanka, pred izpitom iz simulacij poslovnega sestanka. Dovolj? Jaz nudim svojim študentom dve vaji in to ni dovolj. Včasih, pred desetimi leti, ko smo začeli, ni bilo nobene vaje in se sprašujem, kako so preživeli takrat. Dve vaji jim nudim, na prvi jih seznanim s tem jezikom za poslovne simulacije, ki so ga že dobili prej, se pravi morajo že s predelanim priti in že vadimo na prvem primeru, s tem da tudi opredelim vlogo vodje sestanka in vlogo udeležencev in strukturo tega sestanka, ker mislim, da je nemogoče, da se naučijo, ne da bi jim nekdo prikazal neko umetno strukturo, kako naj bi izgledal tak sestanek. To je prva vaja. Na drugi vaji pa že vse to vejo in dobijo naslednji poslovni sestanek in takrat je že tisto, ko se že pokaže, kdo koliko razume. Tretja učiteljeva vloga pa je, da na koncu da feedback in sicer pošten feedback, ne preveč kritikantski, ki bo le pokazal nekemu, kot sem od začetka rekla, da absolutno bo sposoben to narediti to nekoč, s tem, da bo morda ta popravil to in to, drug drugo in drugo, praktično ni nikogar, ki bi mu rekla: vi ste popolnoma nesposobni, tudi če je, tega ne bom rekla. Se pravi, učitelj ima predvsem veliko vlogo v tem, da jim skozi proces in proceduro dokaže, da je možno do tega priti in na koncu feedback. Individualni feedback tudi ni slaba ideja, glede na to, da se nekateri zavedajo svojih...in tudi zelo lahko izvedljiva. Sami povedo, kdo želi individualni in kdo želi v skupini, tega nisem še nikoli izpeljala.

3. Časa na žalost ni preveč časa na razpolago, če pogledam količino gradiva, ki ga moramo predelati, tako kot meni osebno, pa tudi njim ga moram priučiti in to kako zelo pomembni so poslovni sestanki, je delež časa premajhen. Kljub temu jaz temu posvetim cel uvodni sklop, par besed o govornih urah in o knjigi, potem pa grem takoj na simulacijo, v bistvu, kaj je potreba itn. Potem jim prinesem gradivo, ga preberemo, ga pustim v kopirnici, potem takoj na naslednji uri začnem zahtevam, da karkoli govorijo v razredu, govorijo z essentially, naturally, on the one hand, on the other, in reality, in theory. Nekako, da začnejo misliti, na tisto, kar bodo tam na sestankih strukturirali. Potem pa na prvi vaji, kaj je vloga vodje sestanka, jezik, ki ga pri tem uporabi iz knjige in moje dodatno gradivo. Dve uri od začetka, dve uri za uvodno vajo practice one, dve uri za practice two, če mi uspe šest ur, šestkrat po 45 minut. Naredim natančen urnik po datumih, razdelim jih na skupine takoj čim vidim, koliko jih je v skupini, ustvarim urnik z datumi in imeni, ko sta vaji, so v razredu samo ljudje, ki vadijo in tisti, ki sami želijo biti prisotni, ampak brez kakršnegakoli komentarja in ponavadi se dva, tri, štirje odločijo, ki sedijo in so čisto tiho in poslušajo. Recimo, jaz bi bila taka. Jaz si ne bi od začetka predstavljala, kaj od mene zahtevajo in bi sigurno sedela eno uro zraven. Vadijo samo ljudje, ki so tam, s tem, da prva ta vaja je zelo mukotrpna, ker jim je treba vsiliti to strukturo. Vodja začne, predaja besedo, reče We haven't heard from you, yet. How about...da je gonilna sila in tam jaz zelo veliko posredujem in jih tudi vnaprej opozorim, da bom danes zelo veliko posredovala, da na practice 2 pa ne bom, da na izpitu pa sploh ne. Na izpitu, jih tudi vnaprej opozorim, da bom na izpitu gledala dol, tako da niti ne poskušajo očesnega stika z mano vzpostaviti. Ker potem...Oni so tukaj in mene gledajo. Šest ur je premalo, ampak več kot to...ne.

4. Casov ne izbiram, imam jih že od takrat, ko smo jih nabrali. Izbiram jih po tem, koliko je udeležencev v skupini. Všeč so mi, ker so sila kratki. Na to jih seveda opozorim. Temu je namenjena practice 1. Kaj boš 5 minut govoril, če imaš tukaj dva stavka. Tako da jim začnem v glavo ubijati, da je pri tem pomembno še vse kaj drugo poleg tistih dveh stavkov. Torej jih ne zbiram, hvala bogu, lahko bi jih, a bi mi to še dodatno jemalo energijo. Če imam jaz 6 skupin po pet ljudi, delajo dva casa. (1,2,3), ena skupina bo dobila case 1, naslednji dan bo druga skupina

dobila case 2 in case 3. Jaz si to strogo zapišem, na izpitu pa vedo, da lahko dobijo samo te tri, ker bi se mi drugače zdelo pretežko. Kaj to pomeni? Če si dovolj zainteresiran, se boš sam pozanimal pri članih te skupine, o čem je bil njihov case, ali pa boš sedel pri practice zraven, nihče jim ne brani. Vejo, trije casi so, vadili so dva, dobijo pa tretjega. Teme so telecommuting jim je blazno všeč, ta mi je všeč. Potem sem delala temo, znižanje stroškov v podjetju. V knjigi jih ni. Da bi jim pomagala, ker je to vendarle zelo stresno, jim naredim to, da se bodo te teme izmenjavale in če so dovolj iznajdljivi, lahko sami poižvejo, kdo je kaj delal in katero besedišče se tam pojavlja. Niso vezane na knjigo, so pa ekonomske teme. Case v knjigi uporabim prvo uro. Sami doma ne verjamem, da karkoli naredijo, na to se nikoli ne zanašam. Lahko jim sicer predlagam, ampak vem, da iz tega ne bo nič. Takih študentov še nisem srečala. Da bi to počeli preko Skypa, ne verjamem. Pa še neskončni tehnični problemi so s Skypom. Iz lastnih izkušenj govorim. Preveč šumov. Preprosto jim ta case samo pokažem, ampak to je prvi dve uri. Če bi vadili isti case, sem omejena na izpitu. Da imajo motivacijo, da se lahko pripravijo, se mi zdi bolje, da na izpitu žrebajo med tremi možnostmi, lahko dobi znan case, lahko pa nepoznanega. Če potegne znanega, dela znanega, ali pa ne. Tako sem si zamislila, da bi bilo obenem lahko in težko. Če je kakšna skupina zelo motivirana, bodo sami spoznali tudi tretji miting, ki ga ne bodo vadili in bodo na izpitu imeli dobre šanse, da poznajo vse tri. To je pomembno, da vidijo, da je manageable in da se je možno pripraviti na eno temo na poslovni sestanek v tujem jeziku, ker je ta naloga kar daunting, to je težko. To je zelo težko. Ne stopnjujem težavnost besedišča, ne povezujem s tematiko v učbeniku, ampak s tematiko fakultete, snovi, ki je na tej fakulteti. Nadgrajuje se tako, da vedno večjo odgovornost prevzemajo in da vedno v večji meri vodijo sestanek sami, dokler ga ne izpeljejo popolnoma sami. Mogoče se navezujejo na osvojeno snov. Vedno premišljam v smislu recognition-production. Eno je, da poznam besedišče UPEŠ1 telecommuting, drugo pa je, da sem jaz v split second na poslovnem sestanku v tujem jeziku zmožna reči in izmenjevati sinonime, govoriti o prednostih in slabostih dela na domu, to je pa čisto nekaj drugega, nekam pa sidram. Če bi prinesla poslovni sestanek na temo biologije, ne bi nikamor sidrala. Prekinjam jih pa zato, ker jih učim. Ker sem mnenja, da če jih jaz ne pripeljem skozi strukturo do neke točke, kjer začutijo, da lahko sami začnejo, da bo iz tega polomija, polomije pa si ne morem privoščiti v tako kratkem času. Prekinjam jih na vaji. Najprej jim pokažem, kaj bo delal vodja sestanka, potem pa hočem, da vodja sestanka to uresniči. Da reče: thank you for coming. In da mora biti zelo spontano, glede zapisnika. Na prvi vaji imajo lahko vse zraven, knjigo in ostalo. Tipična situacija, ko prekinem, je, ko vodja reče: Does everybody agree with the minutes of the previous meeting? In oni so tiho. Lahko to tudi pozabi. Jaz takrat prekinem in rečem, ne morete biti tiho, ker tudi v slovenščini ne morete biti tiho. Ja, ali pa ne. Potem gre naprej in reče: let me now introduce the background of the situation. Učim jih žanra, absolutno. Se mi zdi, da je žanr tista oprijemljiva zadeva, ki jo bodo razumeli, ker moje mnenje je, da ko on dobi background, situacijo za sestanek, se upiči vanjo in ga totalno zaskrbi, ker ne ve, kaj bi s to situacijo naredil, pozabi pa na žanr, skozi katerega on lahko počasi do tega pripleza. Jaz mu to poskušam preprečiti do tistega trenutka, ko bo vodja sestanka prebesedel background in bo potem rekel: dajmo slišati tvoje mnenje, prva oseba, pa druga oseba, in potem imam nekako tako razdeljeno, da obravnavamo ta problem v dveh rundah. Runda ena je, ko govorijo druga za drugim in spregovorijo vsi člani sestanka tako da jaz slišim njihova mnenja, ker niti ne vem, kdo je kdo, ne vem kaj je njegov job title in ne vem, kaj je na njegovem listku. To je runda ena, ko se vodja ne vmešava, poskrbi pa da vsi spregovorijo. Važnejša od tega pa je runda dve, ki je discussion, je pa interakcija. In to jih učim in zato jih prekinjam, ker jih poskušam skozi te žanre in skozi strukturo na začetku dokaj hitro pripeljat, ves čas govorit, da je runda ena zelo enostavna in jih pripravljat, do tistega trenutka, ko se začne interakcija in temu je večinoma namenjen druga vaja, kjer že čutijo in vejo, da je bila prej predpriprava, ki je zelo enostavna, potem pa dobijo language of agreeing and disagreeing, ker nikakor ne želim, da govorijo samo yes in no, ampak yes, absolutely, entirely, completely. To jim dam vse na prvi uri, na to pa jih še opomnim pred izvedbo in med izvedbo. Pomembno je, ali je to practice one, practice two ali je izpitni meeting. Na izpitu absolutno nič, v feedbacku pa si za šest ljudi zapisujem in potem po sestanku rečem to: ste komunicirali, vendar na preveč preprost način, manjkalo je the language of agreeing, disagreeing itn. Utemeljim. V drugi vaji, ko vedo, da je diskusija bistvena. Ves čas tudi opozarjam: Dajte preubesedit! Dajte reči še enkrat, pa vse je pred njimi. Kar rečem, vtaknem se: Can you say it once again, can you find something that sounds nicer. Agreeing, disagreeing, partly agreeing, četrti pa je linking words. In ves čas se vtakujem. Med sabo se ne bi pogovarjali nič, če jaz ne bi insistirala. Absolutno nič. Prebrali bi svoja dva stavčiča. Nihče ne bi nič reagiral, nihče ne bi nič rekel. Če pa, pa v skrajno, skrajno polomljeni angleščini. Zelo redke izjeme so bolj

sposobne. Katastrofa bi bila, če bi jim dala gradivo, da bi sami vadili. Ne bi upoštevali žanra, nič ne bi bilo. Morda bi vodja sestanka zakapiral, da je on tisti, ki bo rekel Hello, pa minutes of the meeting, morda bi zakapiral, če bi bili ljudje tiho, da bi bilo treba reči: How about you? Pa morda bi zakapiral, kakšni so pa sklepi današnjega sestanka, ampak načeloma sem jaz prepričana, da je moja vloga učitelja tujega jezika ogromna, da absolutno niso sposobni do tega priti sami. Napovedala bi, da bo skupina, kjer sem bila jaz zraven, napravila manj napak. Skupina, ki jo bom jaz pripravljala, bo govorila več, bo žanrsko gledano opravila tako kot je treba, bo vedela, kakšen je smisel, bo prišla do konca in imela zaključke, bo pa lahko pravzaprav delala iste napake, ker jaz pravzaprav ne morem vplivati na njihov jezik. Na jezik jaz ne vplivam. Pri vajah mene zanima žanr, struktura, interakcija, diskusija, vljudnost, da to zaživi, to me zanima. Blatantne napake ja, kot so informations ali pa interests, ...blatantne ja, ali pa zelo na hitro omeniti. Če vidim, da ne reagira, rečem: Napišite si. Načeloma jezik ne, ker niti ni tako prepoln napak, da bi temu bilo potrebno posvečati pozornost, ampak v bistvu gre tu za žanrske zadeve, za te registre, kar je pa...Skupina, ki bi vadila brez učitelja, temu ne bi posvečala nobene pozornosti, ker se tega sploh ne zaveda. Jaz sem mnenja, da oni sploh ne zakapirajo in po teoriji tudi, kadar gre za implicit way of giving feedback, ne zakapirajo. I bought it yesterday, pravi študent. In mu učitelj reče, yes, you mean you bought it yesterday. Yes, I bought it, yesterday. To ima celo svoje ime. To je recast. Za to imaš manj kot trideset sekund. Psiholingvistika reče, da imaš manj kot minuto, nihče ne ve, koliko. Ta cognitive window of opportunity je morda nižji od 30 sekund, tukaj pa, kar sem hotela reči je implicitnih korekcij morda celo ne zaznajo. Da bi jih od mene pobrali v razredu? Če jim v razredu poveš eksplisitno, takrat bi znali morda nekateri to uporabiti. Absolutno je to tudi ena od vlog učitelja.

5. Po simulaciji jih najprej pohvalim, ker navsezadnje jim je uspelo nekaj, kar večina, vem, to pa vprašam, stori prvič v življenju. Simulacijo poslovnega sestanka v angleškem jeziku večina od njih dela prvič v življenju, v slovenščini je tudi še nikoli niso naredili. Se pravi, načeloma pohvalim. Jim pokažem entuziazem in jim povem, da sem zadovoljna in da jim je uspelo in da je to znamenje, da jim bo vedno uspelo. Ker je ena prvih stvari, ki jih učim, je ta, da jim dam vedeti, da jim bo nekoč to uspelo. To je bil poskus in da se znajo naučiti. Potem, to je dobra ideja, ki si jo omenila, je ta individualni feedback. Nikoli nisem vprašala. Jaz jim načeloma začnem dajati feedback glede na svoje zapiske, v zapiskih pa zapisujem: poskušam si zapisati jezikovne napake za vsakega posebej, poskušam si zapisati stopnjo politeness, če je na nivoju, se pravi to je strogo povezano z gradivom agreeing disagreeing, jezik, politeness, diplomacy, ali je bila speljana tista druga runda, tista interakcija. Ker moram tam imeti vse odključano. Jaz odključam, da se je prostovoljno javil izraziti svoje mnenje: Yes, I agree partly with you, but not entirely. Se pravi, zanima me interakcija, če je v drugi rundi on sam, pri vodji je zanima, če je speljal ves postopek, kar pomeni, da je to in to, saj sama veš, da je to in to in da je background, da jim je dajal besedo in da je poskrbel za vsakega, ki ni spregovoril, da je povzel zaključke. To je ta feedback, jezik, takt, interakcija in procedura, s tem da pri vodji je to cela, pri drugih pa je to predvsem vezano na interakcijo, to pa mora bit, kar bazira na našem vprašalniku. Kar se ocenjevalnega obrazca tiče, jim na izpitu razdelim listke. Preden začnejo poslušati, si napišejo imena ljudi. Na izpitu jim dam možnost, da so še drugi v razredu. Glede na to, da je to dan izpita, veliko večino zanima, kako poteka izpit, ampak nekateri pa, ki so že slišali pa mogoče ne bodo. Tukaj imam ferker, tako da mi bolj ustreza, da jih je manj. Sami pa ne vrednotijo svoj napredek. Imam občutek, da po izpitu vsi rečejo, da so na začetku semestra mislili, da je nedosegljiva zadeva, zdaj pa vidijo, da je dosegljiva, pa sem jih jaz do tja pripeljala. Če se zdajle vpišem v tečaj nuklearne fizike, kar je za njih poslovna angleščina in mi nekdo reče, da bom čez šest tednov opravljala simulacijo neke nuklearne reakcije in bom razgonila celo Ljubljano, če ne bom cepila atome jedra pravilno. Izhajam iz tega, da resnično velika večina tega resnično nikoli ni naredila, če. Ko se tebi zdi, da boš čez šest tednov naredil nekaj, kar še nikoli nisi v tujem jeziku, velika večina, 99 % bo reklo, kako se jim je to zdelo težko. Drugo vprašanje pa bo, kako pa naj pridem do tja in moj odgovor pa je, jaz vam pa morda lahko pokažem, kako prideš do tja. Imam knjigo s posnetki, meetings in English in zdi se mi dolgocajtno. Tega ne uporabljam, pokažem jim samo skrajšano varianto. 10-15 sekund. To je dobro, to je slabo. Prekinjam, grem naprej. Absolutno bi potrebovala eno sfrizirano verzijo. Za presentations imam, sem kupila tudi knjigo in je dosti bolj zanimiva zadeva. Nastopajo študentje, vidiš napake. Minuta dve, osem, deset, dvanajst minut, tako da. Teli so pa dolgocajtni, ja, teli sestanki. Ko delajo sestanke v maternem jeziku je žanrsko podobno kot pri tujem jeziku, ampak tu je drugače. Če si ti materni govorec nekega jezika, ti nimaš panike glede jezika. Jezik daš na stran, jezik ti prihaja naravno, ti se logično lahko posvetiš žanrom in registrom

in je to lažja varianta, tukaj pa ti moraš delati na vsem. Na tujem jeziku, kar pomeni, na besedišču, slovnici in na žanrih, ki ti jih nekdo servira in registrih, to je double trouble. Jaz se jezikovnih napak sploh ne lotevam, prvič ker so dokaj dobri, kar pomeni B1 recimo. Drugič, ti ne opravljaš simulacij poslovnih sestankov z mislijo, da bo njihov jezik perfekten ampak, da bodo opravili poslovno transakcijo. Poslovni sestanek je namenjen temu, da se nekaj doseže. Moja sestra recimo, govori zelo dobro angleščino, ne perfektno, to je njena jezikovna stran, njena druga stran, da doseže svoj namen na sestanku pa je tisočkratna. Ona je tam izredno kompetentna, ker je tam zadaj znanje ekonomije.

6. Kar sem se jaz naučila, so ti žanri, o katerih ti govorim. In registri. Pred sedmimi leti, ko smo s tem začeli, je bilo bistvo, tudi zame, case study in jezik. In v bistvu sem se čudila, kako to, da ne gre. Ker v vlogicah sta bila dva stavka, iz tistega se ni dalo nič povedati in jezik je bil temu primeren. Tisto so povedali in potem niso nič več povedali. Treba jih je bilo stalno drezati, da bi bila kakšna interakcija. Se mi zdi, da sem se jaz naučila, da jih preko žanra pripeljem do tega, da misli na žanr, da sledi logični strukturi sestanka, da se recimo zaveda, da je naslednja runda interakcija in da ve kaj je interakcija in ni jezik več tak silni fokus. Oni na primer ne preiščujejo o tretjem pogojniku, on preiščuje: aha, zdaj je interakcija, glede na mojo vlogo se jaz ne strinjam z nekom in zdaj moram jaz to tudi diplomatsko povedat, učiteljica to že ves čas trobi: Excuse me, can I just say something. I don't think I agree entirely with you. To dobit od njih. Tega sem se naučila. Hvala bogu, da sem se tega naučila, ker jaz sem si pulila lase, kako naj jih pripeljem do tja, do tega da se nekaj zgodi. V bistvu jih pripeljem ob tej dosledni strukturi do nekega sestanka. Seveda bi mi pomagalo, če bi vedela, katere so najbolj pogoste strukture in besede profesionalnih sestankov, predvsem pa bi njim pomagalo. Se mi zdi, da jim registre in žanre in strukturo, jim lahko vsilim vnaprej, ker jim to dam in jim rečem, da se bo tega treba držati, če bi jim pa jezik v naprej dajala bi bilo pa govorite need namesto have to, pa govorite 2. pogojnik. Se mi zdi, da je to v bistvu zelo nerealno. Ker tako ni v lajfu. Jezik ni predpisan. Ker oni niso bili še na nobenem sestanku. Oni niso profesionalci. Jaz bi to naredila, če bi učila tako kot na CTJ, skupino poslovnih, deset v skupini, ki so plačali zato, da se naučijo simulacije poslovnih sestankov, absolutno bi to naredila, ker so to ljudje iz prakse, ki so slišali in se udeleževali sestankov in ki bi začutili, aha, jaz pa govorim must, pa bi moral need to in bi naredil klik. Pri študentih pa mislim, da so to čisto druga populacija. Da bi to bilo dejansko vsiljevanje nekega jezika, ker jaz bi mu morala reči: najpogostejša struktura glede na raziskave je need namesto have to ali must in bi potem morala reči, mislite, kadarkoli boste hoteli reči have to, must, recite need. Ta absurdnost te situacije. Pri njih to ne bi delovalo, pri poslovnih na CTJ bi pa to delovalo. Ker izhajaš iz izkušnje. To je tisti aha efekt, jaz ga pa tukaj lomim, jaz bi pa to spremenila. Ker tudi besediščno. Tudi jaz to tako delam, informacija o najbolj pogostih besedah ipd. je zame dobrodošla in takoj se mi pojavi skrb, prvič želim preverit, če vedo, kaj je drugi pogojnik, ne vejo. Potem ga napišem na tablo, razložim čase, razložim primerjavo s slovenščino, nanašanje na sedanost itn. in zadnja moja skrb je, ja kaj bodo pa oni s tem. In ker si mislim, da oni tega ne vedo, si mislim, da bodo vzeli en primer enega stavka iz meetinga iz knjige in bi rekla: no, takole bi drugi pogojnik aplicirali in bi par takih stavkov in potem bi samo upala, da bi kdo na dan izpita to naredil. Če bi kdo to naredil, bi to prepoznala in bi to tudi nagradila s četrto točko. Kakšnih se to prime. Ampak jaz takih ljudi nimam. Nisem jih imela. Informacija bi bila dobrodošla, o tem, kaj zadnje raziskave pravijo o tem, o najbolj pogostih besedah in strukture. Kot beseda problem. Ta beseda je identična v slovenščini, zato jaz tega ne spodbujam, da se reče. Prvo uro jih vprašam, kako se reče zadeva po angleško, pa jim moram jaz povedati, da je to issue ali matter, jaz ne spodbujam besede problem, ampak zahtevam od njih skozi proces vaje, da je problem issue oz. matter. In potem moram izkoreniniti izraz discuss about. Ta bo mene v grob spravil. Ta je tipično izraz, ki se ga ne moremo znebiti nikakor. Absolutno.

7. Naj govori z nekom, ki je izkušen učitelj TJ. Naj si jih ogleda, naj sedi pri eni ali dveh vajah, pri kakšnem enem ali dveh sestankih, naj govori s kom. Kajti to znanje sem si jaz nabrala skozi sedem let in za prezentacije, kako jih speljat in za tole deluje, če bi si le lahko privoščila deset ur. To je tiho znanje, tebi sem ga povedala. Z veseljem bom to nekje brala, kako boš to ubesedila. Mnenja sem, da je to experiential knowledge.

## U2

1. Sestankov se ne učiš, ampak jih preprosto izvajaš. Seveda se iz samih sestankov česa naučiš. To je absolutno zelo koristno, ker imaš več ali manj, tudi individualno vselej sestanek. V tujem jeziku ali maternem. Ker je treba prav poslušat. Funkcije so izredno pomembne. Lahko se naučiš

fraze. Žanrsko in drugače. Zelo verjetno se mi zdi, da bodo imeli sestanke, ker je to ekonomska fakulteta. Absolutno. Moram kar na začetku poudariti, da je res škoda, da smo šli na ta natrpan program, da tega ne moreš tako izvajati, kot bi bilo treba. Zato imam kar slabo vest, ker tega ne izvajam tako, s takimi pripravami.

2. kakšne stvari se da naučiti, kakšne pa so bolj odvisne od jezikovnega znanja. Kot ni vsak človek dober pogajalec. Veliko je tudi odvisno od človeka. Veliko jih je, ki vedo, kaj morajo narediti, pa so kar tiho. Ali pa ne znajo dovolj, da bi govorili. Ali pa nimajo nobenih idej. Nimajo kakšnih rešitev, ki jih drugi mogoče ne vidi. Lahko poznaš jezik, pa če nimaš idej in nisi kreativen in se ne znajdeš v določeni situaciji, ti samo znanje jezika nič ne pomaga. Vloga učitelja je tudi v tem, da po sestanku prediskutira, kako bi se lahko bolj pravilno izrazil in tudi vsebinsko kakšne druge rešitve, kako bi se lahko ta isti problem na drug način rešil. Mislim, bi se izboljšajo vse tri komponente sporazumevalne zmožnosti. Sem prav razmišljala, kako bi bilo koristno, če bi imeli prav predmet in bi med takšnim 20 urnim programom imel samo sestanke in to vadil in delali. To bi bilo res odlično. Absolutno se z vajo opazno poveča nabor besedišča.

3. Običajno vadimo trikrat, v nekaterih skupinah pa tudi samo dvakrat. Vadijo sami, jaz pa nikoli, da bi eno skupino kompletno poslušala. Če vadijo doma, ne vem, ker nimam podatkov o tem. Je pa res, da sem to prej drugače počela. Prej sem jim dala dva casa in so sami doma se pripravili. Meni osebno je ta izkušnja veliko bolj všeč, ker se iz tega lahko več naučijo, ker se dejansko za to lahko doma pripravijo in iščejo doma fraze, pa potek, pa razmislijo malo o situaciji. Sam potek si pripravijo in so tudi dejansko študentje veliko več časa porabili za to. Ko si prišel na predavanja, si videl, da so se študentje pripravili in so vadili že pred predavanji. Mislim, da so od tega imeli večjo korist. Zdaj smo določili drugače.

4. Case sem izbrala glede na temo, ki smo jo obravnavali, da se je navezovala. Potem smo tudi uporabili tisto besedišče, ki smo ga prej razložili. Izvedbo pa sem čisto njim prepustila. Dala sem jim napotek, naj bodo čim bolj kreativni in moram reči, da mi je bilo to res bolj všeč. Kar so doma pripravili, sem tudi ocenjevala. Hec je bil, da so se dejansko veliko naučili. Zdaj imam pa občutek, da toliko kolikor vadimo, vadimo med predavanji, ne vem pa če še kaj vadijo doma. Naučijo se tiste fraze, ki jih morajo uporabljati, ker pravzaprav niti ne vedo, kako ali pa s kom. Lahko bi pa tudi isto jim dala za domov za vajo. Mogoče bi pa lahko to pozitivno izkušnjo lahko razvila naprej..

5. Besedila sem stopnjevala glede na tematiko in tudi malo glede težavnosti. Včasih sem glede na skupino tudi malo diferencirala.

6. Vloga učitelja pred simulacijo je razložiti proceduro, pogledali smo tudi kakšen video, ki ga poiščem na Internetu. Namenim jim uvodno predavanje, v sklopu uvodnega predavanja, jim razložim, kako je s tem. Na kratko jim povem, tik pred izpitom, pa jim še enkrat povzamem glavne značilnosti, praktično pa vadimo trikrat. Ko se pripravljajo, jim že v besedilu podčrtam nepoznane besede in jim napišem razlago. Moja izkušnja je, da so zelo nesrečni, če imajo zelo malo napisanega. Uporabljam case znotraj nabora. Spreminjam jih ne, razložim pa besedišče. Zakoreninjene napake se pokažejo že pri prvi lekciji, tako da jih opozorim že med drugimi predavanji. No, to pa moram reči, da kondicionalne in indirektna vprašanja malo povadim. Take stvari, ki jih bolj pogosto uporabljamo, v tem smislu, da jih potem tudi na sestankih uporabljajo. Fraze so lahko čisto leksikalna kategorija, ali pa so del funkcije, ki jo opravlja. Kako vljudno prekinjati, če je treba. Strinjanje, delno strinjanje in nestrinjanje je kar pomembno. Prekiniti je tudi treba, drugače stvari čisto v neprave vode zaidejo, to je tudi pomembno. Koliko časa se zgubi ravno zaradi tega, ker se poslušajo debate, ki so nerelevantne. To se mi zdi kar pomembno, da jim sicer povem, da ni vljudno, ampak je to včasih nujno potrebno. Pa funkcija preverjanje razumevanja, absolutno, ker če bi se prav razumeli, pa seveda chairperson tudi povzemanje. Težko sicer rečem, kaj je bolj pomembno od drugega. Opozorim jih na to, da je treba biti takten. Da nikoli ne rečeš: You said that... ampak I understand. Parafraziranje. Pred izvedbo jim vse prej pripravim, vendar so nekateri

jezikovno tako šibki, da tudi stvari, za katere predvidevaš, da jih znajo, jih ne znajo. Jim razložim med pripravo. Ali se pa med sabo pogovorijo.

7. Med izvedbo malo krožim, jim malo pomagam. Vedno pa imam rada to, da mi vsaka skupina potem referira, oz. poda samo opis, kako so bili zadovoljni, kje so bile težave, jaz pa pokomentiram jezikovno, katere napake so bile najbolj očitne. Nikoli jih ne ustavim, ker jih nočem zmotiti. Med samim delom jih ne motim, mogoče samo, če kakšno besedo stalno narobe izgovarjajo ampak samo če je zelo pomembna in se ves čas nekje ponavlja, mogoče samo popravim tisto. Ampak, če je res pomembno. Če stalno ponavljajo, pa ne vedo niti kaj pomeni.

Drugače pa ne. Sami si določijo vodjo. Jaz malo sugeriram in običajno je potem tudi tako. Že ko te skupine tvorimo, da vem, da bo to nekdo, ki bo sposoben. Vadijo v različnih skupinah, ker nikoli niso vsi prisotni, ali pa sedijo drugače, kar mi je všeč, ker je vedno nekdo drug, pa so kakšne nove ideje. So plusi in minusi. Prej je bila seveda fiksna skupina, so skupaj vadili in sem jih potem tudi ocenila in so si sami določili.

8. Po izvedbi vsebinsko študentje sami povzamejo, kaj jim je bilo všeč. Študentje spontano povzamejo kako se jim je zdelo. Ponavadi dam samo dva različna casa, tako da potem poslušamo feedback različnih skupin in se primerjajo, in vidimo različne rešitve. Ne dam vsaki skupini drugega, potem pa še iščemo kakšne druge rešitve. Seveda potem tudi analiziramo jezik in fraze. V glavnem bolj mental notes beležim. Delamo pa tudi na registrih. To je treba prej jim povedati, pa še sproti. Pa za AOB jim tudi povem, da je fino, da imajo pripravljeno kakšno idejo, če bi časovno prehitro končali, da imajo nekaj, kar si lahko že vnaprej pripravijo. Se pravi se veliko stvari v končni fazi da naučit. Za osebne vloge, ki jih imajo, jim samo to rečem, da je to nek frame, izhodišče in naj absolutno bodo kreativni, ker so to samo neke smernice in da naj to nadgradijo s svojimi idejami, že prvič jim povem, da dobijo malo informacij, da je to izhodišče teme. Izjemoma se izkaže, da je kdo kar tiho, ker so jezikovno slabi, in tudi na izpitu so tudi taki, ki dobijo zelo zelo malo točk. Na vsak način je razlika, ko vadimo prvič, drugič in tretjič. Če so zelo sposobni študentje, vem, da bodo lahko tudi z dvema vajama opravili izpit.

9. Naučila sem se, da je fino da imam tri vaje, vem katere so pogoste napake, temu prilagajam stopnjo diferenciacije, da izbiram lažje za tiste, ki so jezikovno šibkejši.

10. Ne vem, kaj bi jim svetovala. Prebrati, posnetke pogledat, skozi leta prilagajaš. To moraš kar naredit, greš v razred in to narediš. To ti seveda pride prav v življenju. To jim tudi povem, da določene reči na sestanku in kako jih poveš, ni pomembno samo v službenem okolju, ampak moraš biti takten tudi doma s svojimi, z zakoncem ali pa z otroki, že zato, da imaš potem boljše rezultate.

### U3

1. Nekaj zelo konkretnega. Samo po sebi je umevno, ker je zelo verjetno, da se bodo na delovnem mestu srečevali s sestanki, praktično vsi. Veliko ljudi bo sodelovalo na sestankih ali pa jih bodo celo vodili v angleščini, zato je to za njih zelo koristno. Ker gre tu za formalne in neformalne sestanke. Gre za izražanje svojih mnenj, strinjanje, nestrinjanje in vseh teh spretnosti. Mislim, da po izkušnjah kot jih imam, ko vprašam študente oni v bistvu teh formalnih sestankov ne poznajo, procedure ne poznajo, to jim je v bistvu novo.

2. Učitelj mu predstavi potek, tipično zgradbo sestanka in pa da mu da to izkušnjo, da se lahko tudi sam poskusi, kako mu to gre. In pa kot učitelj jezika, da ga pri tem tudi opozarjaš na jezikovne plati, predvsem tipične fraze, ki jih v angl. uporabljajo. Potem pa funkcije strinjanje, nestrinjanje. Prekinjanje, da se ne pustiš prekiniti, tudi izražanje svojega mnenja. Problem je, da se na žalost držijo zelo ustaljenih fraz in jih zelo težko naučiš, da se premaknejo levo ali desno, da uporabljajo tudi kakšne druge fraze. Dajanje predlogov in delno strinjanje, in jezik pogajanj. Zelo kompleksna stvar. Je kakšna razlika med jezikom vodje in udeleženca sestanka? Nekateri študentje mislijo, da je celo lažje če vodiš sestanek, ima določeno strukturo in za to se neke fraze nauči in jih uporablja, medtem ko, če samo sodeluješ, nikoli ne veš, kaj te čaka. A se boš moral boriti, da boš kaj povedal. Povzemanje je mogoče malo drugačno.

3. Ne vem čisto točno. Zagotovo porabim 2 do 3 srečanja. Najprej temo uvedem, razložim, povem, kako je s strukturo, si pogledamo kakšne videe, naredimo nekaj vaj, potem pa začnemo počasi uvajati simulacije. Načeloma sem zdaj, da jim najprej pokažem dva videa, potem pa jih prosim, da se do naslednjic pripravijo na podoben način, tako da imajo vzorec sestanka iz videa, vsebina pa je rahlo spremenjena, ampak ni poudarek na vsebini, ampak na strukturi sestanka, s katero se prvič srečajo. Ko pridejo, jim dam delo v skupinah, ampak jih ne poslušam zares. V bistvu jih pustim, da sami poskusijo, kako to gre. Krožiš med njimi okrog? V bistvu ne kaj dosti, in jim to tudi povem. Razen če imajo kakšno vprašanje. Da se ne čutijo kontrolirani preveč. Ko naslednjic drugič to delajo...Isto? Dobijo pa drugo simulacijo, ampak takrat pa oni že vejo za kaj gre, ker strukturo poznajo. Imajo drugo temo, ampak takrat jih poslušam, si sproti zapisujem. V večjih razredih je nemogoče vse poslušati od začetka do konca, ampak jih pokomentiram, jih tudi ustavim, če je treba. Potem imam pa še enkrat z njimi, pa ne takoj naslednjo uro, včasih pustim, pa grem z drugo snovjo naprej, imam pa še en sestanek v razredu, kjer jim dam vsem, da se pripravijo, potem pa samo eno skupino pozovem, da to odigrajo za nas vse, mi pa poslušamo. Tukaj imajo pa ostali sošolci vlogo ocenjevalca in pravzaprav jih že tudi pri prejšnji vaji na koncu,

ko jaz povzamem in jih vprašam, kako se vsakemu zdi, kaj je bilo dobro, ali je dobro vodil sestanek, ali je uporabljal vse te fraze in od njih pričakujem, da mi to glasno povejo. V bistvu jim rečem, pomislite pri sebi in uzavestijo to, kaj bi morda lahko in česa niso. Kje bi bili lahko boljši. Uporabljajo obrazec iz knjige? Dam jim vprašanja, ki so malo bolj splošna, ker se mi zdi, da je po tistem formularju mogoče malo težko. Koliko je pa pomembno, da so različna besedila? Koliko je pomembno, da vadijo najprej nekaj potem pa nekaj drugega? Zame je to najbolj pomembno, da začutijo in obvladajo strukturo sestanka in kako voditi in kako povzemati, vodja poleg začetnega nagovora, da zna to povedati, da tudi na koncu povzame. Opozorim jih tudi na to, da se morajo držati časa, in ker jim včasih ne uspe priti do kakršnihkoli zaključkov, jih tudi to naučim. Tudi to je življenje. Naučim jih reči, oprostite, čas se izteka, bomo naslednjič. Tudi to zavestno naredi in pa da se s temi funkcijami, kar je druga plat, torej prvič, da začutijo to, da znajo vljudno odreagirati, da začutijo bolj formalne fraze od manj formalnih (register) in da skušajo razširiti nabor fraz, kjer vidim, da je velik problem, da se držijo I think, I agree, I disagree, to vsak pove. To, da bi pa še preko tega... Tukaj je za vodjo lažje, ker ima za razne stvari različne funkcije, medtem pa ti, ki sodelujejo, so pa vrženi nekako v vodo, tudi če se pripravijo. Malo so pod stresom in avtomatično uporabljajo ene in iste. Jaz jim štejem v dobro vedno, če še kaj dodajo. Kako se pa to spreminja s časom? Se izboljšuje? Se, če resno vzamejo. Eni študentje so dobri v angleščini in zelo lepo govorijo, ne glede na to, katero temo imajo, a ravno pri teh frazah, se moram malo potruditi in se naučiti. Od česa pa je odvisno, kako resno vzamejo? Enim se zdi to lahko in enostavno misli, to bom že. Je pa od učitelja odvisno, kako jih prišraufa, da tako rečem. Na začetku, tega nisem tako opazila in sem bila tukaj preveč popustljiva. Vedno se pa trudim, da ko pripravljam besedila, še posebej potem za izpite, seveda začela sem povsem vodeno, kot smo imeli v knjigah za sestanke, pa se mi ni zelo obneslo, ker sem opazila, da je za študente večinoma to zelo težko, kaj mora on zagovarjati in jim je zelo težko obravnavati eno zelo tujo situacijo in se v to situacijo vživeti. Potem je tukaj še dodatno besedišče, ki se sicer lahko navezuje na nekaj. Oni si morajo to zelo živo predstavljati. Če ti nimaš izkušenj, da bi to kdajkoli delal, ti je to mega tuje. Zato zadnja leta pripravljam take case, kjer se mi zdi, da si bodo lažje predstavljali in se bodo lažje vživeli. Še vedno gre za situacijo v enem delovnem okolju, ki pa bi bilo lahko tudi študijsko, recimo problem kajenja. Potem si mislim, kako mi problem kajenja rešujemo na EF, a je to v redu, da so pepelniki in da potem to v predavalnici smrdi, da čiki po tleh ležijo. Če jim dam to temo, jim jo na kratko v uvodu tudi orišem, tako da ni potem tak problem s to predstavo. To sem jaz tudi sama tako doživljala, kadar sem sama morala nekaj sodelovati v situaciji, ki mi je bila tuja (IZKUŠNJA Z IGRO VLOG). Ni bil jezik tisti, ki bi bil problem. Ali jim dam problem parkiranja, zato da si predstavljajo. Je to samo za začetni case, in se kasneje bolj vežejo na to, kar obdelamo v učbeniku? To velja tudi za primere, ki veljajo na izpitu. Kakšni se tudi vežejo na to, kar smo obdelali lahko tudi že pri Aj1, npr. dress code. A bomo bolj formalna ali bolj neformalna oblačila, ker so jim te stvari bližje in poznane. Izogibam pa se temu, da vi morate zagovarjati nekaj, vi pa nekaj drugega. Ali pa da so neke poslovne situacije, ki jih ne poznajo. Lahko pa brez osebnih vlog. Absolutno pa po teambuilding enoti.

Jih spodbudiš k temu, da bi sestanke vadili skupaj izven razreda, doma, po skypu? Letos sem našla krasne primere na YouTubeu in sicer eno Avstralsko televizijo, so pa super narejene, tako tam povezovalc vedno pokomentira tudi fraze, jih razloži in jim potem tudi rečem, naj si to pogledajo. Zelo sem iskala, ker sem se malo naveličala tega, kar smo do sedaj gledali (fish shampoo, family business). Family b. rednim študentom tega niti nisem kazala. Kaj pa je odločilno pri tem, ko se odločaš za video? Avtentičnih se ne da dobiti? Seveda, zelo sem bila vesela, da sem jih našla, sestanke najprej delno pokaže, potem pa on pokomentira. Res, da so nekatere fraze malo bolj avstralske, ampak ni moteče. So primerni za samostojno delo doma?

Ja, mislim, da si jih pogledajo. To da ti gledaš sestanke, se največ naučiš. Bistvu se najbolj naučiš, da na njih v življenju v resnici sodeluješ, samo te možnosti pač nimajo. Praviloma ko vprašam, že v slovenščini zelo redko. Se mi pa zgodi, da je en fant rekel, da imajo in da delajo v mednarodnem podjetju, tudi taki so, a so izjeme. Se da take ljudi uporabiti v razredu? Ja, sem ga prosila, naj nam malo pove, ampak se izkaže, da taki sestanke delajo malo bolj po svoje, ne tako kot se mi učimo. Manj formalno, je pa seveda zdaj odvisno, kakšno podjetje je, v manjših je to manj formalno, v večjih pa bolj. Kako jih pa prišraufaš, če uporabim tvoje besede, da uporabijo pravi register? Tu jih pa s temi točkami, ne glede na vse, želim videti, da so se na mojih urah naučili, pa ne samo naučili ampak tudi udomačili fraze, ki so jim manj domače, ali pa jih manj uporabljajo, da vidim, da en napredek pa le je.



Se pri vsaki simulaciji vprašajo, ali sem bil danes kaj boljši? Kaj to pomeni za naslednjo simulacijo? Stalno jih opozarjam, da neko notranjo tiho analizo naredijo. Pripravim jim niz vprašanj. Najprej ocenjujejo sami sebe, potem pa tudi druge. Kako se jim zdi, da je bil sestanek voden. Včasih si pomagajo, včasih pa ne, in to je zelo pohvalno, če si pomagajo. Si sami določijo vodjo? Zakaj? Ker je moje osnovno navodilo na začetku, da morajo vsi obvladati vse, vodenje in sodelovanje. Trudim se, da vedno koga drugega izberem za vodjo. Za izpit ne vejo, kdo bo vodja, ker se morajo pripraviti na oboje. Na ta način jih prisilim, da res zvadijo, ker če znaš voditi, poznaš zelo dobro strukturo in tega se potem vsi naučijo. Vloga učitelja pred simulacijo: input, začutijo, nadgrajuje. Pred simulacijo je zelo pomembno, da jim dam čas, se z njimi pogovorim, da jim pomagaš, da se umestijo v tisto situacijo, ki si jim jo dal. In če razumejo besedišče, in me vprašajo, če jih ne. Če je treba jim jih tudi prevedem. Na začetku dobijo od mene eno pomoč, potem pa dokler so to vaje, jim pomagam, na koncu pa jih povzamem in prediskutiram.

7. Med simulacijo si beležim posebej za vodjo, kako je začel, če je kaj dodal, fraze, če je poskušal vse vključiti, če je povzel in učinkovito vodil do konca. Nekateri so zelo živahni, jim povem, da naj se nič ne sekirajo, in da je to del življenja, če se nič ne dogovorijo, ker preveč govorijo, ampak kljub vsemu naj bi ta cilj bil, če gre že za neko odločitev. Beležim si tudi hujše slovnične napake in napake izgovorjave. Jasno, da bodo napake stalno delali, če pa nekdo nekaj stalno ponavlja narobe, tisto štejem kot neko minus točko in jih na to tudi opozorim. Bolj alergična sem, če uporabljajo takšne tipične npr. discuss about, ker že prej to vadimo, kar po drugi strani kaže tudi na to, kako je to zakoreninjena stvar, ki jo zelo težko. Zelo pogosto so težave s pogojniki, ki so skoraj vedno narobe. Si pa tudi beležim vse, kar nekdo dobro pove, ali pa kakšne pogojnike dobro uporabi, ali pa inverzije in dodatne fraze. Jih tudi pohvalim. Vedno skušam malo uravnovežiti, to da jih pohvalim, glede na celoten potek sestanka, da so v redu sodelovali, potem pa kjer mislim, da so bili šibki in bi se dalo vse skupaj izboljšati. Jih prekineš med vajami? Med vajami ja, med izpitom pa ne. Tam jih pa res pustim tistih 20 minut same. Med vajami pa jih, če vidim, da se kaj zapleta. Včasih se kljub razpravi izkaže, da vodja sestanka nekaj drugače fura, kot ostali. In da je malo čudno in pride do kratkega stika med njimi, takrat ustavim. Kaj pa če bi kdo rekel discuss about, a bi ustavila? Najbrž ne. To po navadi na koncu povem. Pri tem ne gledajo mene, ampak eden drugega, kar se mi zdi tudi prav, jaz pa sedim nekje ob strani in včasih jih celo ne gledam, ker sem opazila, da če jih gledaš oni stalno iščejo stik z očmi in so tudi bolj inhibirani (zavrti). Zato je bolje, da sem zase, da si pišem. Kaj se zgodi, če kdo nečesa ne razume? Ga vpraša po slovensko, kaj si s tem mislil? Vprašajo tebe? Če bi bilo zelo jasno, da res ne razumejo, bi posegla v vajo, vendar ji spodbujam, da vprašajo. Ker tudi v življenju česa ne razumemo na sestanku in je to tudi ena od funkcij. Checking understanding. Važno je, da jih na to pripraviš, da jih ni strah, da bo zaradi tega slaba ocena, v resnici je pa to ravno dobro. Kaj bi se zgodilo, če ne bi bilo učitelja zraven? Kar si jaz predstavljam, je najbrž dvojje, eni bodo zelo resno vzeli, in bodo zelo resno diskutirali, kar velik procent pa bo začel govoriti slovensko, s čimer bodo vadili strukturo, ne pa jezika. Ravnokar sem dala študentom en vprašalnik, moj interni. In kar veliko jih je reklo, da jim je zelo všeč, da imamo group work in pair work v razredu in večina jih je pisala, da bi radi več diskusije, jih je bilo pa veliko, ki so pisali, da delo v parih ni v redu, ker končamo tako, da govorimo slovensko, čeprav sem jaz tam in jih spodbujam, da govorijo stalno angleško, tako da sem bila prav presenečena. Čim so tuji študentje, je tega manj. Zato mislim, da bi se pri teh sestankih to isto zgodilo. Ker je logično, da če se razumemo, zakaj bi se pogovarjali med sabo v tujem jeziku.

8. Po simulaciji sledi diskusija, razmislijo, kako bi bili lahko naslednjič boljši. Kakšne so pa razlike med feedbackom na prvi vaji in na koncu? Strukturo sestanka obvladajo vedno bolj, tako da moram reči, da je tu velik napredek. Mi jih nekako usmerjamo proti eni standardizaciji sestankov, ki niso nujni. Večinoma pa vseeno tako poteka. Kar se tiče fraz, bi rekla, da so vedno boljši. Pred sestankom navodilo, naj si zadajo cilj in iz glosarja izberejo 10 besed teme in jih uporabijo.) Se pozna. Manj so inhibirani, izgubijo strah, več govorijo. Sem imela prav primer v prejšnjem semestru ene deklice, ki na prvem sestanku ni povedala nič, potem sem ji pa rekla, naj pride še poslušat, potem je ona, čeprav na sestankih nimam publike pri izpiti, ona je hodila zraven in poslušala in na koncu šla še enkrat. Najprej je rekla, da ne bo šla še enkrat za izpitno simulacijo, potem se je pa odločila, da vseeno gre in sem bila zelo vesela, ker je bistveno več govorila, ker je tukaj en problem, ta inhibicija, da se eni bojijo govoriti. Vaja je zelo pomembna in se da izboljšati.

9. Česa si se naučila skozi vsa ta leta? Kako feedback vpliva na preemptive fb?: Kako tvoja izkušnja vpliva. Malo bolj izpostaviš, več vadiš in odkar poznam te stvari, jih veliko bolj jasno izpostavim kot prej in stalno ponavljam. Zdi se mi, da je ta proceduralni del bistveno boljši, manj

pozablajo to, seveda se še kdaj zgodi, ker so malo nervozni, ampak generalno pa se tega kar dobro naučijo in moram reči, da sem zadovoljna s tem. Discuss about pa ne vem, kako bi jo odpravili. Lahko ne vem koliko vaj narediš. Tukaj sem pa zelo skeptična, pa pri pogojnikih. Zelo pri sestankih opažam, da register vljudnosti, kjer je slovenska interferenca we want this, da so velikokrat preveč direktni, nevljudni. In tu jih je treba opozarjati. Tu je še veliko možnosti, da se to še dodatno razišče in izboljša in naredi kakšne vaje na to temo.

10. Kako naj se pripravi na to, da bo tega naučil? Z gledanjem videov, pa vse si mora prebrat, v bistvu pa je praksa najboljši učitelj. S tem ko delaš je pomembna izkušnja. Na začetku je več težav z ocenjevanjem in točkovanjem. Na začetku si bolj negotov, potem pa počasi z leti, ko tega daš veliko skozi ti je lažje pripraviti case, je bolj jasno in bolj veš, kaj je cilj. Kako bi pa pomagalo to, da bi učitelj to sam poskusil? Sigurno, jaz sem sodelovala na angleških sestankih, veliko, zato sem se takrat pač naučila že leta nazaj, ko sem sodelovala na mednarodnem projektu v okviru EU smo bili mednarodna ekipa in smo imeli sestanke v angleščini, tudi zapisnike smo pisali. To mi je bila izkušnja, kako delaš, kako to poteka.

#### U4

1. Meni se to zdi pomembno. Delno zaradi tega, ker ne vem, koliko to ljudje delajo pri ostalih predmetih, koliko imajo dejansko tega poslovnega sporazumevanja v poslovnem okolju. Pa naj gre za sestanke, za pogajanja, za predstavitve, tako da mi je to s tega stališča pomembno. V povezavi s tem vidim sestanke kot pripravo na delovanje v poslovnem okolju, tako domačem, kot tudi v mednarodnem. Kljub temu, da mi delamo sestanke v angleščini, določeno strukturo jih pa le naučimo in mislim, da se to da prenesti tudi na sestanke v slovenskem jeziku. S tem jasno gre za samo komunikacijsko spretnost, ne samo strogo jezikovno, kjer pridobiva besedišče, ampak dejansko za komunikacijo. Kdo se oglasi, zakaj se oglasi, z interakcijo. Poleg tega, da imamo mi kljub vsemu malo dirigirane zadeve, kjer spodbujamo čim večjo učinkovitost oz. čim večjo aktivnost študentov, da to lahko vidimo kot pozitivno spodbudo za sodelovanje v katerikoli skupini, ne nujno samo na formalnem sestanku, ampak zato, da nekdo odpre usta, če ima kaj za povedati. Mislim, da je pomembno za določene študente, da jih k temu spodbujaš, sicer določeni ljudje nikoli in nikjer ne odprejo ust, ne v šoli, ne kasneje v poslovnem okolju. In če ga tukaj malo spodbudiš in vidi, da ni vse kar pove tako zelo neumno, mu to lahko predstavlja motivacijo. Za samozavest. Gre za spodbudo za aktivno delovanje v katerikoli skupini. Tudi če je tam pet prijateljev, kakšen je vedno tiho, zdaj pa mogoče lahko dobi spodbudo, da pa ne bo zmeraj tiho. Spodbudim jih predvsem zato, ker so kriteriji tako zapisani. Po teh kriterijih nekdo, ki je vedno tiho, nima kaj. On bo dobil 0, 1 ali pa 2 točki. Več ne more dobit. Vsaj jaz pri svojih pripravah poudarjam ravno to aktivnost. Dejte se oglasit, če imate kaj za povedat, dejte povedat. To je drugo, tretje je pa seveda samo razvijanje jezikovne kompetence in spretnosti. Speaking skill, listening skills itn. Te tri zadeve se mi zdijo najbolj pomembne. Torej, priprave na delovanje v poslovnem okolju, spodbuda za aktivno sodelovanje, komunikacija in pa jezikovne spretnosti.

2. Svojo vlogo vidim v povezavi s tem, kar sem zdaj povedal. Torej prvo je, da jih naučimo, kaj je formalni postopek pri formalnih sestankih, zato ker večina tega ne pozna. Oni pač mislijo, da se tam nekdo usede in potem to kar samo od sebe gre, vemo pa, da ni tako enostavno. Tj, da gre za formalni sestanke, ki ima svoje zakonitosti, kako kaj poteka. Navsezadnje jih je treba opozoriti na ključno vlogo vodje sestanka. Če je vodja dober, če dobro pripravi zadeve, če dobro vodi, bo sestanek uspešen, sicer pa ne, skratka, da jih seznanimo z dinamično poslovnega sestanka. Druga vloga, ki se meni kot učitelju jezika zdi še bolj pomembna, je jasno samo besedišče sestankov v angleškem jeziku. Gre za to, da jih mi predstavimo in jih s tem besediščem naučimo, da se znajo tudi formalno izražati. Jaz vem, da je v resnici, če greš ti gledat, za 99 % ameriških sestankov disagreement: Yes, but..., nič tega, ker je tukaj v knjigi, a kljub temu je pa fino, da jih naučimo še kakšne druge fraze in mislim, da so te knjige temu tudi namenjene, tako da vsaj jaz vidim svojo vlogo tudi v tem, da jih naučim tudi besedišče sestankov. Formalnega registra? Tako, tako. Tretja je pa jasno spet razvijanje teh jezikovnih spretnosti, tj. omogočanje govorjenja, omogočanje poslušanja, jasno branja v pripravi. Te tri stvari bi torej najbolj izpostavil, ponovno pa, da je ta druga zame bistvena, ker sem učitelj jezika. Poskušam povezati oboje, poučevanje žanra poslovnih sestankov in jezika.

3. Časa je malo. Zdaj to delam že nekaj let tako, da začnem s teorijo sestankov in sicer imamo najprej nek slide in se o tem pogovarjamo, kaj je formalni sestanek, kaj je vloga vodje sestanka itn. Nakar to, kar oni povedo, jaz poskušam povzeti in jih usmeriti v pravo smer, tj. kaj je formalni sestanek, koliko ljudi je prisotnih, kakšno je besedišče. Jaz jim to povem, in tako pridemo tudi do

ustreznega besedišča, minutes, agenda, itn. Načeloma jaz za sestanke porabim 4 šolske ure. Kar pomeni teorijo, besedišče, ker delamo večinoma s pomočjo vaj v knjigi, nekaj jih naredimo skupaj, nekaj pa na žalost je tega preveč, morajo narediti sami doma, to velja predvsem za dele, kjer so Language practice, translation, writing, na žalost je tega preveč za te ljudi, ker so tudi malo bolj počasni in morajo to narediti sami. Nakar jasno povem, zakaj se to sploh tukaj dela in izpostavim, da je to del končne ocene za izpit in potem takoj ko rečeš izpit je motivacija 100% večja in potem še povem, kako in kaj. Gremo skozi navodila, kaj morajo oni narediti, kako bo to potekalo, ko ta navodila tako nekako razjasnimo, gremo gledati kriterije in jim zelo natančno razložim kriterije in zakaj gre. Na kaj je treba paziti, kaj je bolj pomembno in kaj mogoče ni tako pomembno, itn. Ko so kriteriji razloženi, se zopet vrnemo na prejšnji del te enote, pogledamo jezik language for chairing/participating in a meeting in gremo potem na sample. Sample naredimo v razredu. Jasno te skupine niso še take kot bodo potem za izpit ampak kljub vsemu to ljudje to resno vzamejo in večinoma stvari prav dobro izpadejo. Če imamo čas potem naredimo še discussion, pa feedback, in peer review. Vadijo samo enkrat. V teoriji ima 2 videa, kako naj bi sestanki potekali.

4. Kar se pa tiče simulacije ima vsak študent pri meni minimalno tri. Ena je za oceno, ena je uvodna, ki sem jo že omenil, ena je pa naslednjo uro, ko mi to poskušamo nekako spraviti na višji nivo in odpraviti napake, ki so bile pri prvi simulaciji, itn. Za domov ne dajem nobenih časov, vse se dela tako, kot naj bi bilo za real thing. Imaš 10, 15 minut za pripravo, potem ko ste pripravljene, vsi naredijo to simulacijo, ko je končana, naredimo follow up discussion in zopet v skupinah potem pa še malo skupaj govorimo. Za domov jim pa tega že nikoli nisem dal. Jim pa še nisem dal, če enkrat istega, ki je v knjigi za pripraviti, je pa to tudi ideja. Ne vem, kako bi to šlo.

5. Priprava je namenjena temu, in to jim večkrat povem, da razjasniš vse morebitne težave z besediščem. Torej, kaj je ta beseda, kaj pomeni, v kakšnem kontekstu je rabljena itn. To je eno, drugo pa. Včasih so oni precej zgubljeni, kaj sploh povedati. Tu vidim svojo vlogo v tem, da jih malo usmerim. Npr. za vajo naredimo case Competition, recimo, kaj boste zdaj s tem človekom naredili, ker je šel v drugo firmo, ga boste tožili in tako naprej in potem je treba malo povedati, v redu, ga boste tožili, za koliko ga boste tožili, kaj bodo vaši argumenti, kaj lahko od njega zahtevate, skratka take namige v katero smer naj bi ta debata šla. Casi so precej široki in ti dajo možnosti za lastne ideje, na UPEŠu je to mogoče lažje, na VPŠ pa težje, ker ti ljudje niso tega vajeni. Najraje vidijo, da lahko 4 ure sedijo v razredu in da imajo 4 ure mir. Pust me na miru, bom vse naredil, samo ne zahtevaj od mene nič. In zato je treba to malo spodbuditi. Svojo vlogo vidim kot nekdo ki motivira, spodbuja, informira.

6. Gre za to, da ta case naredimo iz knjige, ker je dovolj dober, dodatni case pa Competition, ker je dovolj širok, kakšnega posebnega kriterija za to pa nimam in tudi pri kasnejši izbiri, gledam predvsem na to, da je lažji. To, da ni uvodni tekst pol strani, pa 19 novih besed, pa kaj bomo pa zdaj debatirali, ampak da so kakšne take, bolj življenjske situacije. Ena tak je dress code, potem pa food poisoning. Kriterij je bolj ta, da je manageable v razredu, da se da v razredo z njim kaj narediti, ne toliko, da se veže na temo ali pa na samo težavnost casa kot takega. Pred izvedbo izberem case glede na težavno besedišče in zanimivost teme. Pripravljajo se skupaj. Besedišče se naučijo. Gredo skozi vaje, ampak sami pa ne gredo skozi case. Če bi jim jaz dal case, in jim rekel, zdaj pa to čisto sami naredite. Ne vem če bi vadili, in kako resno bi to počeli. Mogoče je za probat. Gre za to, da na VPŠ največji problem sodelovanje. Nekdo, ki se mu gre za oceno, da kaj zine. Če bi se pa tam dobili popoldne, jaz ne vem, če bi trije usta odprli ali pa kaj več od yes in no, je pa res, da tega še nisem delal in mogoče se motim.

7. Med simulacijo, če je vaja potem krožim med njimi, jim poskušam malo pomagati, malo usmeriti in malo spodbuditi. Pri izpitu sem pa tiho. Če je pa vaja, jih malo usmeriš, se malo nasmeješ, malo vprašaš, a ste vi že kaj rekli, spodbuda, da se jih vključi. Med vajo si ne beležim. Si pa beležim vse med izpitom, in si vse zapisujem v ta obrazec. Grammar, he don't know, ali pa pronunciation, si zapišem, kaj je bilo narobe. Nimam posebnega zvezka, ker toliko si pa spet ne pišem. Nimam spiska napak, ki se stalno ponavljajo, če se vrnem na napake, so stalno iste. Določeni ljudje so tihi, zaprti in nočejo govoriti, tako da imamo probleme s sodelovanjem, interactive communication, language at the advanced level. To je stalno. Če čez palec govorim, kje so največje težave, potem je to creativity, flexibility in language of meetings at the advanced level. Vsakič, že precej let vsakič povem, lejte, tukaj je bilo zadnjič slabo, dejmo danes boljše, pa rezultat ni kaj boljši. V povprečju. Določeni ljudje to zelo resno vzamejo in se pripravijo s frazami še pa još, kakšni pa pač ne. Na vaji imajo lahko pri sebi fraze, na izpitu pa ne. Obvezno. Pa če jaz pridem mimo in nekdo reče yes, but, rečem, pogledajte, a nismo mi delali formal disagreement, ali pa tole; disagree: that's completely impossible, zakaj pa niste tega rekli. Prekinjajo se ne med seboj,

tudi preverjajo ne razumevanja, če so razumeli, največji problem so pavze. Nekdo nekaj reče, ostalih pet je tiho in potem eden drugega gledajo, kaj bo kdo kaj rekel. Kot sem že rekel so ljudje jezikovno slabši, plus kakšnim res manjka malo človeške samozavesti, da bi govoril pred skupino. Čeprav so to prijatelji. Potem jim pa povem, da je to naloga vsakega posameznika, da bo čim bolj aktiven, ker se to odraža tudi na oceni, predvsem pa vloga vodje sestanka, ki jih mora vprašati, kaj pa ti misliš, ti pa nisi še ničesar povedal. Na koncu jih uspem naučiti strinjanja in nestrinjanja, se pa ne prekinjajo, na izpitu so pavze krajše. Ker jaz določim vodjo sestanka, pri tem pazim, da so to ljudje, ki so tako ali drugače izstopajoči, in jim vedno povem in jim tudi povem, da bodo oni odločili o tem, ali bo to success ali failure. Želim jih naučiti vljudnosti in formalnega in tudi vse knjige so tako napisane, druga zgodba pa je pragmatika. Občasno ko sem te članke bral, Američani, tole, no je disagreement, yes but pa mild disagreement. Konec. Nič drugega. Jasno, da jaz tega študentom ne povem. Kljub vsemu se mi tukaj učimo jezika in treba se je pač naučiti teh 20, 30 besed in fraz, ki vam bodo morda koristile. Yes in no pa znate že zdaj. Vadijo vse skupine skupaj, ker ni časa imeti skupine posamezno.

8. Kar sem naredil, če smo imeli case v knjigi vse skupine skupaj, potem sem pa malo pogledal, katera je dobra. Potem pa jim rečem, da pred vsemi ponovijo simulacijo, ostali pa jih ocenjujejo po obrazcih, ampak tega ne delam z vsemi, odvisno od tega, kako dobri so. To delam na prvem srečanju. Ni nujno, da je skupina dobra le v jezikovnem znanju, gre za to, da skupina med seboj sodeluje. Jezikovno lahko ti sodeluješ vseskozi, pa imaš manj slovničnih napak, ampak gre za to, da se tega zavedajo. Kar se pa tiče tega samoocenjevanja in ocenjevanja, sta v knjigi dve vaji. Ena je follow up discussion, druga je pa peer feedback, jaz to vedno delam, ne pred celim razredom, ampak kot skupina pa to vedno delam. Tam so zelo dobra vprašanja: v čem ste bili vi dobri, kaj bi lahko izboljšali, ali ste dobro poslušali, ali ste zadovoljni z rezultatom, ali ste imeli kakšne težave, kaj ste se naučili. Kar jih usmeri za naslednji sestanek. Isto feedback, ko on vidi, da po teh kriterijih doseže dve točki, mu to da misliti, da se vsaj malo oglašaja, da pride na pet ali osem točk. Točke si zapišejo, v nadaljevanju pa si sami pišejo. Bistvo je pa izbira vodje sestanka. Če se oni drugače zmenijo, če se jaz zmotim zna biti problem. Jaz jih kar določim. Včasih sem jim pustil, da sami, pa se mi ni izkazalo za najboljše. Bolje, da jaz ocenim, malo ga že poznaš, malo ga še oceniš, kako kdo komunicira.

9. Predvsem sem se spremenil v tem, da sem medtem že več knjig prebral, tako da si domišljam, da več vem o sami mehaniki poteka sestanka. Kljub temu, da veš, kar se dogaja v realnem svetu, če bereš literaturo, pač vsi učijo več ali manj isto kot mi. Iste stvari. Kar se tiče pa samih ur, moram reči, da na začetku videa nisem toliko uporabljal, kar moram reči, da je bila napaka, zdaj tega uporabljam čim več, zato ker se mi zdi, da če ljudje to vidijo se jim ne zdi tako trapasto. Če tam vidijo, I declare the meeting closed, potem vedo, da to ni to kar nekaj brez veze, ampak to dejansko tako je. Video na netu in video, ki je v naši skupni banki, business opportunities, tega tudi malo na vic obrnemo, kar se tiče samega jezika in postopka je pa dober. Vedno jih opozorim, če ne bi bilo formalnega sestanka, potem je to kaos. Pravi sestanek pa ima proceduro, ki jo moraš poznati kot udeleženec, kot vodja in če temu slediš, potem sestanek uspe. Sicer pa kaos.

10. Kaj bi svetoval? Čim več literature, čim več člankov, ki so na voljo in knjig in meni osebno je zelo pomagalo gledati ta videe, da tudi sam ugotoviš, zakaj gre pri sestanku, kaj je pomembno, ali po teh kasetah ali pa po tem, kar je zdaj na internetu. Tega je malo morje in če si vzameš ene dve ure, mislim, da dobiš kar dosti dober vpogled. Malo poklikaš in včasih po pol minute greš kaj drugega gledat, ampak kljub vsemu se da tudi kaj pametnega najti. Čeprav avtentičnih videov pa ni. Ta enota je zelo dobro napisana, čeprav je preobširna. Jaz tega v štirih urah s temi ljudmi ne morem naredit, ampak ta osnovni pristop je pa mislim da odličen. In funkcionira. Predvsem za vajo ta case funkcionira pa follow up discussion je briljantno napisana, to so res vprašanja, ki pomagajo, da so naslednjič boljši. Saj ta vprašanja so v končni fazi kaj je bilo dobro, kaj ni bilo dobro, kaj boste naslednjič naredili drugače. Ko vidijo to napisano in ko se morajo oni to pogovarjati, pa mislim, da jim to kar da misliti.

## U5

Najprej ti moram povedati, da A2 nisem učila že tri leta in to utegne vplivati na moje vtise o izvajanju sestankov. Izbrskala sem svoje mape z gradivi za sestanke, da si osvežim spomin, vendar vem, da bi na ta vprašanja precej lažje odgovorila takoj po ciklu sestankov pri izvedbi A2. Predvidevam, da ti bodo res poglobljene in spominsko sveže vtise lahko dali zlasti tisti kolegi, ki

so sestanke v prejšnjem semestru tudi učili. Pa še nekaj – sestanke sem učila na VPS, kar tudi do neke mere vpliva na izvedbo.

1. Če dovoliš malce zgodovinskega uvoda, ker sprašuješ o pomenu simulacij za poklicna opravila študentov. Simulacije poslovnih sestankov smo uvedli na Katedri brez »uradne« analize in ugotavljanja ciljnih potreb naših študentov. Vseeno pa smo izhajali iz izkušenj ter povratnih informacij bivših študentov in kolegov, ki delajo v gospodarstvu in pri tem uporabljajo angleški jezik. Mene osebno je pri tem vodila izkušnja s CISEF-a, kjer sem od leta 1994 učila slušatelje ekonomiste, ki delajo v različnih podjetjih, bankah in inštitucijah in so mi praviloma zatrjevali, da je zmožnost učinkovitega komuniciranja na sestankih zelo pomembna. Spomnim se, da so bili sestanki ob predstavitev ena prvih tem, ki sem jih učila na CISEF-ovih seminarjih. Prav tako je bila za moj odnos do sestankov pomembna izkušnja v letih 1993-97, ko smo na EF izvajali pisne in ustne izpite CEIBT (kasnejši BEC), kjer je ustni preizkus predstavljal one-to-one sestanek z izpraševalcem. Tako izpraševalec kot študent sta imela kartico z vlogo, neugodno pa je bilo to, da je bil izpraševalec hkrati sogovornik na sestanku kot tudi ocenjevalec. Tako obliko ustnega izpita CEIBT so kasneje ravno zato opustili. Uvedli so sogovornika, izpraševalec pa je imel zgolj vlogo ocenjevalca. Izkušnje z izpitov CEIBT me je spodbudila, da sem 1996 pri svojih skupinah na dodiplomskem programu na EF uvedla one-to-one sestanke kot del ustnega izpita. Šlo je za sestanke dvojic; izčrpno smo se pripravljali med predavanji, potem so take sestanke izvedli študenti v parih tudi na ustnem izpitu v mojem kabinetu. Takrat mi je precej pomagalo to, da sem dobila novo knjigo Pair-work, ki je ponujala zanimive teme sestankov in kartice z vlogami. Par let kasneje je izšla še druga knjiga Pair-work, ki sem jo tudi s pridom uporabljala in prilagajala za trening one-to-one sestankov. Moji tedanji kriteriji za ocenjevanje sestankov so bili enostavnejši kot danes - ocenjevala sem štiri vidike: 1. task fulfilment, 2. interaction, 3. grammar/vocabulary range, 4. accuracy. Takratni sestanki na ustnih izpiti so trajali tudi precej več časa kot danes, ko to opravimo v skupini in v razredu. Takšne one-to-one sestanke sem trenirala in izvajala tudi na izrednem študiju. Živo se še spomnim študentov iz Nove Gorice leta 1998 in 1999 in njihove zagretosti pri pripravah na sestanke. Ker sem bila globoko prepričana v pomen simulacij sestankov za bodoče ekonomiste, sem ob bolonjski prenovi programov na seji Katedre za tuje jezike predlagala, da sodelovanje na sestanku uvedemo kot del ustnega izpita za vse študente pri dvojkah. Odločitev smo soglasno sprejeli za vse jezike in je srečno sovpadala še z dvema pomembnima novostma v programih: a) poenotenjem pisnih izpitov pri vseh učiteljih in b) pripravo naših domačih skript oz. učbenikov. Ob tem se je pomembno namreč spomniti, da je bil pri večini učiteljev do takrat ustni izpit le razgovor s študentom, ki je pri nekaterih učiteljih vseboval celo bralno razumevanje ali prevajanje. In zdaj odgovor na podvprašanje: simulacije sestankov dojemam kot direkten način razvijanja in preverjanja jezikovne zmožnosti študentov, ki omogoča, da študent ne razvija in pokaže le deklarativnega poslovnega znanja ampak tudi razvije in pokaže svojo jezikovno, socio-lingvistično in pragmatično kompetenco. Pri simulacijah sestankov ne gre le za »knowledge« gre za »skill«, ne gre za »language about business«, temveč »language to do business«. Simulacije sestankov ponujajo študentom približek stika s funkcijami, ki jih bodo srečali v poslovnem življenju in to jih praviloma tudi dodatno motivira pri treningu, saj mi študenti vedno znova zatrjujejo, da si želijo več stika s »prakso« in oblikami dela v poslovnem svetu. Glede na moje izkušnje s CISEF-a bi rekla, da so sestanki pomembni za opravila mnogih študentov v njihovem bodočem poslovnem življenju, težko pa bi trdila, da to velja za vse v enaki meri. Ob tem velja tudi poudariti, da večino študentov tovrstna interakcija z vrstniki še dodatno motivira, ker radi delajo v skupinah.

2. Pri simulacijah nosi učitelj raznobarvne klobuke. Njegova vloga je zlasti motivirati, modelirati/demonstrirati, koordinirati, omogočati komunikacijo (facilitating) in evalvirati. Učitelj motivira pri uvedbi teme, pri kateri tudi pokaže model rabe jezika. Pri izvedbi sestankov koordinira, s tem da izbere dobro gradivo za sestanek, se pogovori s študenti o izvedbi, razčisti probleme, potem pa omogoči, da študenti sami izpeljejo sestanek. Motivacijska vloga se druži z evalvacijsko na koncu sestanka, ko se učitelj pogovori s študenti o tem, kako so izvedli sestanek in kako so bili sami zadovoljni z izvedbo, ter poda povratno informacijo. Pri tem se mi zdi pomembno, da učitelj izrazi izpostavi to, kar je vsak posameznik doprinesel k simulaciji sestanka in v čem je bil dober. Šele v drugem delu povratne informacije učitelj študentom nakaže tiste zadeve (jezikovne in vsebinske), ki bi jih lahko v naslednji izvedbi sestankov lahko izboljšali in pokaže na jezikovne napake.

3. Sestanke kot temo pri A2 uvedem na začetku semestra v blok 4 ur, tako s pogovorom – debato, videom, jezikovnimi vajami in končno simulacijo. Študentom predstavim okvir v katerem bodo izvajali sestanke, predstavim kartice z vlogami, časovni okvir, funkcije, namene sestankov, postopke, jezik etc. Vaje v skupinah v razredu: Vaje samih simulacij se nato izvajajo čez cel semester v drugem delu 4 urnega bloka predavanj (po odmoru), tako da vsak teden naredimo vsaj eno simulacijo. To preprosto pomeni, da študenti pred simulacijo za končno oceno opravijo vsaj 8-10 simulacij sestankov za vajo. Pri začetnih simulacijah je potrebno nekoliko več časa za pripravo in komentar, potem pa se študenti navadijo nanje - zavrti študenti se sprostijo, (pre)zgovorni pa se navadijo sodelovanja z drugimi in tega, da prispevajo vsi in ne le eni. Tako po cca 4-5 simulacijah za vajo ponavadi gladko izvedejo celoten sestanek. Pri vajah ima učitelj vlogo ob pripravi na konkretni sestanek, s tem da pojasni neznane besede ali formulacijo na kartici za vlogo. Ima (lahko a ne vedno nujno) vlogo tudi na koncu sestanka, ko se skupina pogovori, kako je šlo na sestanku. Ta razgovor namreč včasih poteka tudi s celotnim razredom, saj imajo skupine različne izkušnje in jih radi izmenjajo. Študenti slišijo, s kakšnimi problemi so se ukvarjali drugi in kakšne rešitve so našli. Največkrat vse skupine (cca 5-6 študentov) izvajajo simulacijo sestanka simultano, se pravi cca 5 skupin po 5-6 študentov sedi okoli svoje mize in se pogovarja. Imajo časovni okvir (recimo 20-25 minut), vedo, kdo je vodja sestanka in katere vloge/funkcije v podjetju imajo člani na sestanku. V razredu vlada »ustvarjalni nemir« in večini študentov ta situacija ustreza, ker se čutijo manj izpostavljeni in se lažje sprostijo. Redkeje se ob privolitvi določene skupine odločimo za takšno simulacijo, ko ta skupina izvede sestanek pred ostalim razredom. Ostali študenti jih opazujejo in beležijo opombe. Za takšen nastop pred vsemi je dobro izbrati komunikacijsko »močno« skupino, da ne pride do tega, da se sestanek sesuje, študenti pa potem nimajo dobrega zgleda in so po možnosti še nezadovoljni sami s sabo. Pri tem izboru mora biti učitelj zelo strateški, da dobro izbere, ker s tem pomaga študentom k uspehu. Zelo pomembno pa je tudi, kako učitelj vodi razgovor po sestanku. Praviloma takšno »demonstracijsko« simulacijo pred razredom izvedemo v drugi polovici vaj simulacij.

4. Nekaj ključev je, po katerih izbiram simulacije – prva dva sta vedno težavnost vlog (situacije) in težavnost besedišča. Na začetku izbiram vsebinsko in besedno enostavnejše simulacije, tako da jih lahko študenti dobro izpeljejo in pridobijo samozavest in motivacijo. Potem pa po principu postopnosti dobijo vedno težje sestanke in bolj zapletene vloge na karticah. Na primer, nekatere študente zmede, če so na karticah finančne informacije, ki jih morajo uporabiti, tako da sem pozorna, kdaj delamo takšno simulacijo in komu v skupini dam določeno vlogo. Praviloma dam jezikovno sposobnejšim težjo kartico, ker želim zagotoviti, da razgovor steče. Če dobi slabši študent prezahtevno vlogo, se zlahka zgodi, da zmrzne ali pa vsaj vloge ne »izkoristi« v zadostni meri. V obeh primerih to vpliva tudi na druge študente in zato je pri tem ključna vloga učitelja. Z izborom vrste sestanka, časovno umestitvijo simulacije v semestru in s podelitvijo določene kartice/vloge določenemu študentu učitelj v bistvu sooblikuje uspeh celotne skupine. In pri tem naj bi učitelj zagotovil uspeh skupine in njen napredek (učitelj kot facilitator). Tretji ključ za izbor simulacij je raznolikost tematike – poskušam izbirati tiste vsebine, oziroma točke sestankov tako, da so vsebinsko raznoliki in pokrivajo različne poslovne funkcije (trženje, človeške vire, finance, organizacijo, management etc.) in najrazličnejše konkretne vsebine, ki jih sicer obravnavamo pri predavanjih. Četrty ključ pri moji izbiri je vrsta sestanka glede na potencial, ki ga ponuja za sodelovanje ali konflikte. Vloge so namreč lahko zelo različne in dobro je, če se študentom ponudi tako možnost za sodelovanje kot za obvladovanje konflikta. Pazim pa na to, da ne začnemo ravno s preveč konfliktnimi situacijami, ker se jih nekateri študenti precej prestrašijo, spet drugi pa lahko postanejo precej verbalno agresivni. Zato tudi pri tem vidiku izbora velja postopnost. Peti ključ za izbiranje je število točk na dnevnem redu sestanka. Preveliko število točk na dnevnem redu sestanka lahko povzroči to, da je razgovor površen in prav takšne so tudi predlagane rešitve.

5. Mislim, da sem to že kar natančno odgovorila. Se pravi: sestanke uvedemo na prvem 4-urnem bloku v semestru, potem pa jih vadimo čez cel semester in to pri vsakem predavanju (imamo 13 tednov), torej vsaj 8-10x, včasih pa izvedemo celo dva sestanka, če sta enostavna. Tu se mi zdi važno, da imajo študenti dovolj vaje in da dobivajo različne vloge in da se vsi znajdejo v različnih vlogah, med drugim tudi v vlogi vodje sestanka. Simulacije izvajamo v razredu, vendar ker študenti dobijo kartice z vlogami, lahko sestanek, če želijo tudi ponovijo izven razreda in se tako pripravijo na izpit. Praviloma dela vseh 5 skupin za sestanek naenkrat, le občasno se dogovorimo, da ena nastopi pred vsemi. To uporabim zlasti ob koncu semestra, ko so študenti že »utrjeni« in spretnejši pri vodenju in sodelovanju na simulacijah sestankov. Tak »vzorčni« sestanek pa potem uporabim za to, da se kot celoten razred pogovorimo o njem, študentom-opazovalcem dam

možnost da ocenijo sestanek po kriterijih v knjigi. Pri tem sestanek ocenim tudi jaz in potem ocene primerjamo. S tem pomagam študentom h ozaveščanju o komunikacijskih strategijah in njihovem vrednotenju (vloga učitelja: raising awareness). Študente vedno vključim v analizo in vrednotenje »vzorčnih« simulacij, ker s tem razvijajo svojo kritično presojo. Na simulaciji za izpit ne vključim študentov v direktno vrednotenje končne simulacije za oceno. Simulacijo ocenim jaz sama, s študenti pa se pogovorim o njihovi izkušnji – kako jim je šlo, kako so se počutili, s čem so posebej zadovoljni in če bi morda drugič ravnali drugače. Povem jim, kako sem simulacijo videla jaz in kako sem jo ocenila. Vprašam jih tudi, če oceno razumejo in soglašajo. Velika večina soglaša in sprejme cenno brez pripomb. Seveda se vmes najdejo tudi šaljivci, ki bi kar vsem podelili oceno 10, no v takem primeru se pa skupaj nasmejemo.

6. Tudi na to vprašanje sem delno odgovorila. Se pravi, vlogo učitelja pred simulacijo vidim zlasti pri naslednjem: 1. Uvodnih pojasnilih in motivaciji za simulacije sestankov (4-urni blok kot sem ga opisala pod točko 3 in prej) Ta blok vključuje seznanitev z vrstami in nameni sestankov; strukturo, postopki in vodenjem sestankov; ustrezno terminologijo sestankov; jezikovnimi vzorci tipičnimi za sestanke, vljudnostjo, turn-takingom, družabnim klepetom etc. 2. Izboru ustreznih sestankov po petih ključih. Razdelitvi kartic z vlogami, tako da zagotavljaš postopnost in pravo »kalibražo« vloge glede na študenta (ustrezna težavnost in vsebina). Morebitnih pojasnilih besedišča ali formulacij na karticah, kot tudi pri uvedbi določenega problema pred celim razredom in brainstormingu besedišča in idej na določeno temo, ki naj pomaga študentom pri njihovih vlogah. Ozaveščanju in evalvaciji. Študentje se seznanijo s kriteriji ocenjevanja (assessment sheet v učbeniku) in se o njih pogovorijo z učiteljem. Ker izvedemo do 10 simulacij v semestru, evalvacije prejšnjih sestankov lahko vplivajo na naslednje.

7. Med simulacijo jaz kot učitelj nič ne koordiniram. V bistvu opazujem, poslušam in si beležim določene zadeve, ki se mi zdijo pomembne, da se o njih bodisi pomenim kasneje skupaj s študenti, ali si recimo zapišem najpogostejše napake in ponavadi čisto na koncu po vsaki simulaciji sestanka izpostavim še jezikovne uspehe in pomanjkljivosti. To študenti praviloma pričakujejo od mene in so mi to tudi že povedali. Ne, nikoli ne prekinjam simulacij. S študenti se vnaprej dogovorimo, da morajo zadevo speljat sami brez pomoči učitelja. Tako bo tudi v življenju. Vendar pa jih opozorim, da je, če enemu »zašteka«, dolžnost vseh ostalih, da mu nekako pomagajo – ampak ne tako, da berejo njegovo kartico, ampak z vprašanji (clarifying), tako kot bi najverjetneje naredili v resničnem življenju. Seveda je tu nerodno, ker gre za študente, ki še nimajo delovnih izkušenj in je zato za njih situacija v celoti hipotetična. Vseeno se mi zdi prav reči, da naj bo model ravnanja resnično življenje, oziroma če so v dilemi, naj si izberejo tisto rešitev, za katero bi se odločili v resničnem življenju. Zelo jasno povem študentom, da so za uspeh enega ali drugega na nek način soodgovorni vsi, in da ne bodo nagrajeni, če bodo dominirali nad drugimi ali si priborili levji delež govora. Že v času vaj simulacij poskušam razvijati pri njih občutek za sodelovanje in pomembnost le tega. Meni se zdi to dobro tako za vzdušje v razredu kot tudi kot priprava za prihodnost, ko bo mnogo diplomantov delalo v skupinah in v timih. Seveda mi je jasno, da bo resnično življenje prineslo »brezbrezje« situacij, ki jih s »pedagoškimi« simulacijami ne moremo pokriti. Sprejemam »pedagoško« danost simulacij in določeno omejenost v takšni situaciji, če jo primerjamo z resničnimi sestanki. Tu se zastavlja vprašanje, koliko od nas učiteljev poslovne angleščine je že kdaj sodelovalo na kakšnem avtentičnem sestanku v angleščini. Sprašuješ o »pripomočku«. Moj glavni pripomoček sta papir in zdrava pamet – uporabljam spodnjo tabelo, v katero beležim: 1. jezikovna opažanja in 2. pripombe o vsebini in postopku. Opombe kategoriziram kot a) + dobre zglede kot b) → za izboljšavo: to so jezikovne in vsebinske zadeve, ki jih bi bilo dobro v prihodnje izboljšati. V to tabelo pišem vse primere, ki jih opazim. Recimo, tu je en vzoreček primerov (slika 31) Pozitivna povratna informacija je zame ključnega pomena in prav vse gradim na njej, kot sem napisala že pri prejšnji točki. Vedno poskušam opaziti in povedati, kaj je dobro, šele potem grem k zadevam, ki jih je moč izboljšati. Praviloma to dobro deluje. Celó izogibam se besedi »slabost« in »napake«, ampak raje govorim o »možnih izboljšavah«. Pozitivna povratna informacija praviloma »odpre vrata v srce in glavo« študenta, da je pripravljen slišati tudi kaj takega, kar bi bilo potrebno izboljšati in popraviti. Pomembno se mi zdi, da študent ve, kaj dela prav, zato da na tem gradi in to mu je treba povedati. Temu je namenjena pozitivna povratna informacija. Negativno povratno informacijo (to so: predlogi za izboljšave) primerno pozicioniram, doziram in »oblečem«. Prepričana sem, da z negativno povratno informacijo ne dosežemo vedno tega, kar bi morda želeli. Zato pri povratni informaciji vedno uporabljam »psihološki sendvič« (dobro, predlog izboljšave, dobro) in to kar v redu deluje. Seveda pa tega nisem empirično testirala. Tudi študenti izmenjajo povratne informacije med seboj, pa ne le kot ocenjevalci drugih, ampak tudi povedo svojo

izkušnjo, kako so se počutili na sestanku, kako bi to morda lahko izpeljali bolje, kaj jih je oviralo, kako bi to storili drugač. Recimo, pri takem evalvacijskem razgovoru študentom (VPŠ, ki so jezikovno šibki) celo pustim, da govorijo v slovenščini, ker jim je lažje. Študenti se seznanijo s kriteriji ocenjevanja, ki so v učbeniku, in jih potem uporabijo za 1. samooceno in 2. oceno drugih. To priložnost, da ocenijo sebe in druge ponudim študentom nekajkrat v semestru, in sicer na različnih stopnjah treninga, tako da pri sebi in drugih sledijo napredek. (Samo)ocena študentov ima zato tudi formativno vrednost pri napredku in spodbuja njihovo ozaveščenost in kritičnost do lastnega in tujega napredka. V učbenik za A2 VPŠ sem ob assessment sheet zato vključila tudi samoocenišna vprašanja.

8. V simulacijah se pojavljajo sklopi pomanjkljivosti - naštela jih bom le nekaj: Neuporabljanje jezikovnih vzorcev tipičnih za sestanke – nekateri študenti namenoma nočejo rabiti formulaičnega jezika, češ da je izumetničen in nepotreben. Enostavne in ponavljajoče se fraze – veliko študentov se zadovolji samo z osnovno ravniyo fraz. Recimo: I agree & I disagree, ki naj pokrijeta vse ravni soglašanja in nesoglašanja. Mnogi študenti menijo, da je ta raven povsem dovolj za sporazumevanje in jih zadovolji. Nereagiranje na to, kar drugi rečejo, koncentracija na lastno vlogo (solisti in ne orkester), naučeno podajanje ali celo branje vloge, oziroma stališča s kartice. Ta zadeva je povezana z jezikovno zadrego določenih študentov in jo premagujemo z veliko vaje in seveda izboljšavo splošne jezikovne kompetence študentov. Prevladujoča interakcija nekaterih študentov. Do te pride velikokrat zaradi tega, ker so nekateri študenti preveč zadržani, drugi pa to kompenzirajo. Prav tako kot pri prvih, je tudi pri drugih edina rešitev vaja in ozaveščanje. Nevljudnost - študenti dostikrat ne vedo, da slovnično pravilen stavek ni nujno tudi primeren in vljuden. Težko ozaveštijo, da kultura angleškega jezika nalaga drugačne sporazumevalne vzorce kot slovenska direktnost in neposrednost. Normalno se jim zdi stalno ponavljati I/my/mine namesto we/us/our, uporabljati modalni glagol must namesto have to/need to ali pa frazo I want namesto I would like to. Uporabljam več pristopov za odpravo gornjih pomanjkljivosti: Dodatne vaje za jezikovne napake – modalni glagoli, indirect questions, predlogi, register. Vprašanja za ozaveščanje – vljudnost, jezikovni vzorci. Pred simulacijo določim »the focus of the week«, recimo vljudnost, različni načini izražanja nestrinjanja. Včasih uporabim tudi dodatne kartice, na katerih je napisan različen »focus« za različne vloge/študente. Potem se glede na focus tudi samooceniijo. Skupine se lahko učijo iz napak drugih skupin, ker učiteljeva poda povratno informacijo za vse študente v razredu. Študenti pa v svoji skupinah izmenjajo povratno informacijo o sestanku. Praviloma študenti ne govorijo toliko o jezikovnih napakah ampak več o vsebini sestankov, med tem ko učitelj poda informacijo tudi o jeziku.

9. To vprašanje razumem dvojno: 1. povratna informacija o izvedbi simulacij s strani študentov ali kaj si študenti mislijo o izvedbi simulacij kot o obliki dela. Seveda, s študenti se pogovorim in skušam razumeti in uporabiti njihove predloge. Že večkrat sem jim dala tudi anketo in sem v glavnem videla, da so s simulacijami v veliki meri zadovoljni in so mnenja, da so koristne. 2. moja lastna povratna informacija o simulacijah – zaradi nje sem recimo postala pozornejša pri uvodni obravnavi vidikov vljudnosti, registra, modalnih glagolov prav zato, ker vem, da gre pri njih pogosto narobe. O tem, kako se simulacije sestankov spreminjale skozi čas, sem pa kar obsežno razložila pod prvo točko.

10. Učitelju začetniku bi svetovala, naj najprej preštudira dobra pedagoška gradiva in priložnike za sestanke in vzame v roko dobro knjigo z vlogami za sestanke. Potem naj se loti dela v razredu. Meni so na začetku ob knjigah največ pomagale »antene na moji glavi«, ki so sledile, kaj se pravzaprav dogaja med simulacijo. Z veseljem pa sem tudi izmenjala izkušnje s kolegicami pedagoginjami in seveda s študenti. Mateja, moji odgovori na vprašanja ne slonijo na študiju avtentičnih sestankov v angleščini ali na znanstvenih raziskavah s tega področja. Izhajam iz angleške pedagoške literature in iz lastnih pedagoških izkušenj pri simulacijah sestankov s slušatelji na CISEFu in dodiplomskimi študenti na EF. Vem, da je pedagoška literatura s področja sestankov, kot tudi pri drugih jezikovnih funkcijah, nekoliko poenostavljena in morda vedno v celoti ne odraža avtentičnih sestankov. Se mi pa zdi, da je to razhajanje do neke mere neizbežno, ker simulacij sestankov, že zaradi njihovega bistva ne moremo v vseh pogledih primerjati z avtentičnimi sestanki. Tega razhajanja se zavedam, zato bom verjetno v prihodnje verjetno kaj več pobrskala tudi po korpusih in raziskavah s tega področja. V to me je pritegnilo tudi tole razmišljanje.

## U6

1. Problem je, ker imamo študente, ki niso v službi. To je najbrž druga pesem. Obstaja pa možnost, da bodo tudi naši študentje, ko se bodo zaposlili, morali sodelovati na sestankih v



angleščini. Torej absolutno kot priprava za to, je to odlično, če ne bodo sodelovali na takšnih sestankih pač tega ne bodo rabili, če pa bodo, pa je to absolutno koristno. Tako da, se mi zdi pomembno, da jih uvedemo v ustrezno terminologijo, v useful phrases in pa seveda, da jih zlasti opozarjamo na to varianto, da je zelo velika verjetnost, da bodo morali na sestankih biti skupaj s pripadniki drugega jezikovnega in kulturnega okolja. Ker če delaš z enim Kitajcem ali Japoncem, so čisto druge navade, že v osebnih stikih, tipa Japonki moški ne sme dati roke, ker je to mišljeno kot spolno nadlegovanje, bo šla kar rikverc nazaj. Na kakšne take stvari, jih je treba opozoriti. Jasna stvar, da jih ne moreš opozoriti na vse pasti, ki te čakajo pri partnerjih, ki prihajajo iz najrazličnejših dežel, ampak da vsaj vejo da je to problem in da si lahko pogledajo, kako se posluje v eni kulturi. Kako se lahko pripraviš. Jezikovno se lahko delno pripraviš na določene situacije, lahko se naučiš izrazoslovja, ki ga imamo lepo skupaj zbranega, to absolutno funkcioniira, do določene mere. Tu ljudi ne moreš pripraviti na vse situacije, v katerih se bodo znašli, ker če imaš sestanke na neko zelo specifično strokovno temo, npr. s področja strojništva, s področja farmacije, se morajo potem naučiti tisto strokovno terminologijo točno določenega področja. Jezikovna zmožnost, delno ja, delno ne. Postopka sestanka, žanra pa definitivno, to je pa absolutno koristno. Paralele lahko obstajajo tudi med angleškimi in slovenskimi sestanki, da se ustrezno pripravi na poslovne sestanke. Pomembna je izkušnja študenta. Paralelo lahko potegneš s tem, recimo pisati spremni dopis in življenjepis, torej da so za neko situacijo pripravljeni, da vedo, da ji bodo kos, do neke mere.

2. Povezano s tem, jih učitelj opozori na čim več možnosti, na katere bodo lahko naleteli. Simulacije seveda služijo temu, da ti hodiš naokrog in malo poslušaj, pa te še kakšno stvar vprašajo, da jo skorigiraš, v glavnem pa gre bolj zato, da jih opozoriš na možne probleme, ki jih bodo lahko imeli. Poleg tega, da učitelj omogoči to izkušnjo, se mi zdi res pomembno pri teh kulturoloških sestankih različnih okolij, da jih opozoriš na to, da se je treba še ekstra pripraviti in kako se lahko pripravijo, da si morajo kakšno literaturo na to temo pogledati in pa seveda, da jih čim bolj spodbujaš k temu, da izražajo lastna stališča, ker s tem imajo lahko tudi probleme in s tem, ko gredo tudi iskati tudi argumente za ta svoja stališča.

3. Te štiri ure imam razdeljene na dve plus dve, se pravi, da sem omejena z dvema šolskima urama in takrat je seveda treba neko celoto zaključiti, ne moreš začeti s simulacijo sestanka, in reči, jutri pa nadaljujemo. Tako da v bistvu poskusim v ti dve uvodni uri vključiti vlogo vodje, kaj naj bi ta človek počel, vlogo vseh udeležencev, kaj smejo in česa ne smejo početi, da si pogledamo, kaj je pomembno za produktiven sestanek, kakšen sestanek ne sme biti. Torej, da gremo čez vse stvari, ki so v knjigi. Odvisno je od časa, če si pogledamo še kakšen posnetek. Potem pa poskusimo vedno tudi že narediti ob koncu tega uvoda že prvo simulacijo sestanka. V naši banki sestankov, kot prvo ponavadi delam Dress code, ker je to enostavna tema, besedišča nič posebnega, o tem vsak nekaj ve, je pa tako, da se mi zdi, da se pri tej prvi simulaciji še precej lovijo. Ne vejo, koliko smejo, potem pa se jim zdi, da je stalno vse enako, tako da so še malo negotovi. Ob koncu prvega dela ni časa za evalvacijo. V bistvu imamo najprej že tisti uvod, potem pa, da se oni na to pripravijo, potem pa jaz hodim naokrog, poslušam, oni pa kaj še konkretno vprašajo. Vsi naenkrat delajo isti sestanek, vodjo določijo sami, da jim koga ne vsiljujem. Ni rečeno, da so skupine vedno iste, malo je včasih odvisno od tega, kako se usedejo, je pa res, da imamo izpitne skupine potem že sformirane in datume vnaprej in potem hočejo, da vadijo tisti, ki bodo potem skupaj. To jim prepustim. Letos so izrazito hoteli vaditi skupaj tisti, ki bodo na izpitnem sestanku skupaj. To jih vprašam in potem, kot želijo. Pri meni je bilo že vse sorte. Prejšnja leta bi rekla, da so se raje malo menjali, pač tako kot so skupaj sedeli in so potem tudi izpitni sestanek imeli isti skupaj, ali pa so se presedli po mili volji. Za drugo vajo simulacije pa delam simulacijo, kjer je navodilo na role cards samo en stavek, zelo minimalistično je. Ker je ravno to, da jih usmeriš, ti si ta pa ta, in potem moraš zagovarjati neko stališče, ampak potem ni nobenih podrobnejših navodil, češ, zdaj se boste pa morali malo bolj sami znajti, in boste morali malo več stvari sami sproducirati. Letos se je ta vaja zelo dobro obnesla in so vsi rekli, da je petstokrat bolje, kot tiste kjer imaš ne vem koliko navodil. Vedno naredimo tudi tistega iz knjige, ki se jim zdi pa tudi zelo zahtevna. Mogoče tudi je kar precej za prebrati, že opisa situacije je precej in tudi opis vlog je kar zahteven. Tako da naredimo tri simulacije in potem izpitna. To se mi zdi čisto dovolj, ker ko oni vklopijo ta sistem, da gre to relativno brez problema. Vse tri vaje izgledajo enako, tako da krožim, če česa ne razumejo imajo pred simulacijo čas za pripravo in tam se najprej med seboj posvetujejo, če pa res ni jasno, pa vprašajo. Me pripravo učitelj razjasni, kar te vprašajo, tako vprašanja v zvezi z logistiko, kot tudi, če nekaj vsebinsko ni jasno. Razumeti seveda mora. Mogoče bi bilo za premisliti, če bi to vključili v discussion. Nisem še poskusila, da

bi jim dala to za doma. Če jim vloge že razdeliš, potem pa koga potem ni, in ti odpade in se ti potem ves koncept poruši, to je vedno problem. Pa tudi, kaj če se ti kdo ne pripravi. Pet jih imaš, eden se bo pripravil, eden se ne bo, eden bo malo od daleč pogledal in potem imaš lahko večne probleme. Nekaj časa ti sicer prihrani, ker imaš vse doma, tukaj pa samo simulacijo. Ne vem pa, kako bi funkcioniralo, pri kakšnih bi, pri kakšnih ne bi.

4. Letos so absolutno poudarili, da jim je krajše besedilo bolj ležalo, ker so bili bolj svobodni in so lahko malo bolj po svoje. To mogoče za prvo simulacijo ni dobro, ker se mi zdi, da je boljše, da so malo bolj usmerjeni, in da dobijo malo več navdila, druga tretja pa je zagotovo lahko že čisto minimalistična. Letos jim je bilo to res všeč, ali pa so letos izpostavili, da jim je to všeč.

5. Na prvi vaji rabijo več vnosa, bi rekla, da kasneje manj. Manj tudi sprašujejo, vedno krožim, rekla bi da je največ vprašanj pri prvi. Okrog samega vodenja sestanka bolj sprašujejo, zlasti tisti, ki imajo vlogo vodje sestanka. Potem pa to postane kristalno jasno. Lahko si pomagajo z učbenikom in useful phrases, kjer imajo odprto tisto stran, kjer se mi potem ne zdi noben problem. Glede registra pa, saj sama veš, da vse žive besede poberejo iz popevk in filmov, in tudi ne razlikujejo dobro, kaj je slengizem kaj je res informal, kaj je bolj primerno. Tu so določene težave, ki se vidijo tudi pri pisnih sestavkih. Register je problematičen. Pri vljudnosti je podobno. Vsega se ne da vključiti, ker se vsega ne da predvideti. Nekaj vključiš, potem pa spet ugotoviš kaj novega. Vedno nekaj manjka. Neverending story, večalmanj. Če imaš pet skupin, ne boš nikamor prišel, če bi poslušali posamezno skupino. Kakšni ne bi bili navdušeni, če bi jih izpostavil, kakšnim bi bilo pa čisto ok in se okrog tega ne bi vznemirjali. Nekaj let nazaj, do prišli na fakulteto eni tujci in to je bilo takrat tako, da so potem hodili na posamezne ure in od jezikov sva bili izbrani medve z Ženjo in so prišli, jaz sem imela ene štiri, mislim da so bili Nizozemci, ki so sedeli notri uro in pol, do odmora. Prišli so z video kamero in vprašali, če smejo snemati, seveda ne moreš reči, da ne smejo in oni so enkrat vpadli sredi ene enke in jaz sem imela takrat po razporedu določena eno skupino za prezentacijo in ne vem, kdo je takrat to koordiniral in jaz pač tistemu koordinatorju napišem, da mi imamo tako, da je bilo zelo nerodno zaradi študentov, ker je bilo res short notice, ti jih imaš že takrat naročene, so že na to pripravljene in potem prideš in rečeš, da ne bomo imeli, ker so oni tukaj. In so rekli, ne, tako kot vedno. In seveda, tem študentom nisem mogla eno uro prej povedati in pravim, lejte, tako je, zdaj pa, vas se ne da prisiliti, da boste imeli prezentacijo in vas bodo oni slikali itn., ampak up to you, če želite. Drugače jo bomo pa prestavili, pa bomo danes imeli kaj drugega. In potem so najprej gor pa dol, najprej niso bili preveč za to, potem so se pa malo pokonzultirali, potem so pa rekli, mi bi pa to kar imeli. In so imeli, drugi so jih pri tem poslikali, so bili še prav zadovoljni, gostje tuji. In mislim, da je pri sestankih ista zadeva. Lahko imaš ene, ki jim je čisto vseeno, če so pred vsemi ostalimi, pa bodo morali kaj povedati, prezentirati ali imeti sestanek, ali kar koli to že je, kakšnega pa težko k čemerkoli pripraviš, še posebej če slabo zna. Problem je, ker študentje ne vedo, kako to zgleda. Če bi imeli študente, ki so že v službi, pa morajo že na kakšnih sestankih sedeti, pa tudi če je to v slovenščini in forma je tam nekje, če vedo, kako to v realnosti zgleda. Če pa je že na kakšnem sestanku bil, mu je pa to že veliko bolj jasno. Tudi če je bil sestanek v slovenščini, saj imajo določene stvari stične točke. Problem je v tem, da delamo z ljudmi, ki nimajo tovrstne izkušnje. Zato kakšno stvar razlagaš, ki jo nekemu, ki je že v službi ne bi bilo potrebno, ker bi mu bilo itak jasno, za kaj gre. Predstavitve so že prej imeli v osnovni šoli, pa na fakulteti jih imajo in to jim je že več ali manj jasno, sestankov pa ne. Do neke mere se je študent naučil iz simulacije skozi izkušnjo. Boljše kot nič. Učitelj pa ima to izkušnjo s simulacijami.

6. Opozori na pasti, omogoči simulacijo, je na voljo za vprašanja.

7. Med simulacijo jih ne prekinjam. Beležim in poslušam.

8. Po simulaciji v razredu, ko krožim od ene skupine do druge, poudarim, da več ljudi isto napako, tudi če jo je v tisti skupini naredil samo nekdo, jim povem za to, ker se napaka pogosto pojavlja. Izpostavim in pokomentiram. Kadar delamo simulacije pa se spotaknem samo v to, če so kakšne proceduralne napake. Da prihaja pri vodenju do težav, ali pa da kaj izpustijo, se ne obnašajo tako, kot smo rekli, da se ne odzivajo nepravilno. Na izpitni pa vedno naročim dve skupini, reciva 10 študentov, če je v eni pet študentov in dobijo različna sestanka, ki jih ne poznajo, ker imajo tako in tako čas za pripravo. Petnajst dvajset minut, potem pa še kakšno minuto. Raje vidim, da se pripravljajo kakšno minuto dlje, da se lahko na to dobro pripravijo in tudi med seboj koordinirajo, da zadeva bolje teče. In potem vedno naročim tisti skupini, ki nima sestanka, da mora prvo skupino skrbno poslušati, ker se bodo potem vloge zamenjale, ker bomo skupino, ki je imela sestanek, bomo skupaj pokomentirali, vprašam skupino ki posluša po njihovem mnenju, kako so njihovi kolegi speljali zadevo. Vedno vprašam, če je vodja opravil

svojo vlogo, ali so vsi udeleženci odigrali svojo vlogo, tako da gre vse po protokolu, po obrazcu. Ali je bilo iz sestanka razvidno, katero temo je sestanek obravnaval, ker imajo različne teme in skupina, ki posluša, ne ve, za kakšen sestanek bo šlo. Torej oni morajo to iz te simulacije sami razbrati. Če je bilo jasno, o čem so se sploh pogovarjali. Če so stališča uspešno zagovarjali, če je argumentacija taka, da zdrži. Če je sestanek imel kakšen pameten rezultat ali je izzvenel v prazno ali je do česa privedel, ali so vsi sodelovali. Vedno jih vprašam, če so pravo besedišče uporabili, vprašanje je sicer, če lahko sodijo o tem, a vseeno jih vprašam, če so opazili tudi kakšne napake. Napak seveda ne opazijo, ker moraš biti v tem že malo stremiran, pa vsi imajo iste težave. Vmes si napake beležim, potem pa tiste opombe in napake in jim rečem: We are discussing about this problem, Kaj je tukaj narobe? Ne da jim jaz povem, ampak, da poskusimo to skupaj odpraviti. Na izpitu so zelo kolegijalni. Med vajo se ne poslušajo, vse skupine imajo vajo istočasno. Kakšna prej začne in prej konča, kakšna pa bistveno kasneje. Vprašalnik obrazec gremo med uvodno uro skozi, da vedo, na kaj se morajo osredotočiti in na kaj je treba biti pozoren pri oceni. Npr. sestanki, ki .... So učinkoviti. Tudi vaša izpitna simulacija bo ocenjena po kriterijih iz poslovnega sveta). Problem je tudi, ko se z njimi pogovarjaš, da je tudi zelo odvisno, koliko jim tema sama leži. Nabora izpitnih simulacij ne poznajo. Na začetku ne komentirajo, zadnja leta so to relativno dobre skupine. Med šestdesetimi, sedemdesetimi ljudmi dobiš tudi kakšnega, ki je slabši, skupine pa kot celote niso slabe. Kar znajo povedati. Tisti strah, da tega ne bom znal, je bolj na VPŠju. Skupina skozi vajo napreduje, predvsem v interakciji, bolj kot jezikovno. Jezikovno je približno tam nekje. Potem malo bolj steče, ker vidijo kakšen je princip, pa med sabo se malo spoznajo. Pri prvi vaji vsak bolj gleda v vlogo, potem se začnejo pa med sabo malo koordinirati. Mašila, da pridejo na kakšne ideje. Ja, saj to počnejo. To je čisto ok. To tudi v slovenščini počneš, da dobiš malo več časa za razmislek. Absolutno.

9. Kaj se naučiš? Iz povratnih informacij, ki jih dobiš od študentov vidiš, s čim so na začetku imeli težave in to že v kali zatreš v smislu, da jih že vnaprej poveš ali pa jih na nekaj že opozoriš, česar pred petimi, sedmimi leti nisi naredil, ker ti je kakšna izkušnja manjkala. Vključiš v input na začetku. Tega je več in temelji izkušnji. Uporabno vrednost ima nek feedback, ki si ga dobil tekom let od študentov, ali pa si se nekaj naučil, ker si krožil po razredu in si videl, kaj te sprašujejo. Vprašanja se potem ponavljajo iz generacije v generacijo, tako da jim to že prej poveš. Pa če jih vprašaš, je drugače. Ponavadi sem jim rekla, ker bodite skupaj tisti, ki sedite skupaj. Letos so pa ljudje izrecno povedali, tako da bom v bodoče vedno vprašala, kdo želi vaditi skupaj, in naj vadijo tisti, ki bodo na izpitu skupaj, skupaj, če se vam zdi to koristno, če pa želite pa lahko tudi menjate tako kot sedite ali pa kako drugače formirate skupine. Tukaj jim kar moraš dati proste roke. To je bila neka izkušnja, ki se je čisto slučajno pojavila.

10. Razlika je, če učiš enega managerja, ki je že na 100 ali 1000 sestankih bil. Tam ni potrebno kaj dosti filozofirati. Takega človeka moraš bolj na jezik opozoriti, ker žanr ni problem. Študenta pa na oboje. Žanr + vse ostalo. Tako da tukaj je pomembno, koga moraš sestankov v angleščini naučiti. Potem v vsakem primeru, da se pogleda terminologija. Koristne zveze, koristni stavki. Tudi nekdo, ki je že v službi, ki sestanke v slovenščini obvlada, ga je treba na to opozoriti v angleščini, študent pa žanra ni navajen. Potem, da jih opozoriš na težave pri argumentaciji, podajanju stališč, kjer je lahko problem tudi jezik. Ne se ustrašiti, da tega ne znaš povedati, poskušaj to povedati na drugačen način, predvsem tisti, ki so jezikovno gledano bolj šibki. Možno je, da ima kdo čisto dober argument, pa ga ne boš povedal, ker ne ve kako ga bi lahko povedal. Treba jim je povedati tudi, da naj ne komplicirajo, a naj poskušajo bolj preprosto povedati svoje mnenje. Torej ne bodi tiho, ker ne znaš povedati, da se tudi preprosto povedati. Opozoriš na to, kako gledajo na besede, da si kaj zabeležijo, itak so po točkah pripravijo, omeniš jim to, da je treba se tudi doma kaj pripraviti. Feedback je v glavnem eksplicitno, na izpitu pazijo, kot lahko pazijo, so pa določene napake, za katere niti sami ne vedo, da jih naredijo. Mogoče se kdaj discuss about celo popravi, ali pa bo enkrat discuss + predmet, naslednjič bo pa že spet about. Opaziš pri komu, da prav pove, potem pa za hipec pozornost upade, pa je spet ista napaka. Dokler se lahko kontrolira, reče prav, potem pa mogoče ne bo 100% skoncentriran, pa je že spet ista napaka. Trdovratne, stare napake, ki se pojavljajo, ki so jih skozi leta pošteno utrdili, to ne odpraviš tako hitro.

## RAZGOVORI S ŠTUDENTI (IZBOR)

### Š3

- 1 Z mano je vodja sestanka iz skupine, ki je vadila v prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja z temi simulacijami? Pozitivna, negativna?
- 2 Ja jaz mislim, da je simulacija sigurno potrebna, ker nekako vidiš da...recimo, ko sem bil cahairperson je na začetku...Prva vaja ki je bila, seveda nisem vedel kako začeti, kako odpret sestanek itd. Drugič pa sem se že poskušal malo pripraviti doma, nekajkrat prebral si poskusil memorizerat pa sem kasneje »zmrznil«. Verjetno je bilo premalo tega. Z mojega stališča je bilo dobro, da sem stvari bolj povadil. Rekel sem si: »Kaj če zmrznem? Bi bilo dobro če bi si naredil backup načrt.« Vedel sem da se to lahko zgodi, ker poprej sem mislil da je to nemogoče, saj je vse tako enostavno. Teh par deset stavkov pa že nekako spraviš skupaj, pa ni res. Mora biti natančno.
- 1 Kaj pa je pomembno za sestanke u tujem jeziku? Na splošno. V življenju recimo, ko boste imeli sestanke v tujem jeziku. Če bi tri stvari izpostavil katere bi to bile? Bi rekli da mora biti jasno?
- 2 Ja. Glede začetka sestanka se mi zdi mora biti neka procedura na začetku. S prakso to sigurno dobiš. Zdaj ko sem delal v Goodyearu. Ni važno kako izgovarjaš besede, ampak da jih močno izgovarjaš pa da te nekdo razume.
- 1 Jih artikuleraš? Kaj pomeni da jih močno izgovarjaš?
- 2 Da nisi medel. Tudi če si recimo Slovan, Slovenec kakorkoli ni pomemben tisti r in trda izgovorjava važno da te ljudje razumejo. Nihče ne gleda, kako nekdo izgovori besedo, če je narobe naglašena že mogoče, ampak u smislu razumljivosti, zelo moraš biti razumljiv da te nekdo hitro razume. To sem tudi sam opazil, kako sicer starejši ljudje 40, 50 let stari, so govorili sicer po mojem mnenju zelo...izgovorjava je bila katastrofalna, ampak to jih ni ustavilo. Glavno je bilo, da smo se razumeli. Tako je potrebno narediti ali pa moje mnenje. To je bilo važno. Vsebinsa in ne toliko to da se je slišalo profesionalno to ni štel. Vsaj tu, kjer sem delal.
- 1 Kaj je še pomembno? Jasno mora biti, predvsem, omenili ste izražanje mnenja in navodila. Kaj pa je še pomembno pri sestankih?  
Česa ste se pa vi naučili? Če primerjate začetek in zdaj?
- 2 Zdaj vem kaj mi manjka v slovnici .Vem, da vmes, ko se govori se ti večasih malo zatakne in vstavljajš nepravilne besede. Vidiš, kaj si naredil. Pri meni osebno je to vrstni red v stavku. To je meni super, ker drugače, ko izgovorim to, se mi sicer ne sliši najbolje, ampak ne vem točno, kaj je narobe oz. si mislim da sem povedal svoje bistvo.
- 1 Kljub temu je najbolj pomembno, da si prepričljiv, kot pravite in da si jasen?
- 2 Tako je, da te lahko nekdo zastopi že od samega začetka. Sestanek je tako tudi bolj produktiven in sam se pokažeš, da so tvoje ideje argumentirane in prave.
- 1 Pravite da ste se pripravili s pomočjo gradiva. Kaj vam je bilo še v pomoč v pripravi na sestanek?
- 2 Ja. Najbolj so mi bile v pomoč simulacije sestankov. Pri vsem ostalem sem se zanašal na dano temo, ki se bo odprla na sestanku povedal svoje in na svoj način. Nisem želel samo brati, ampak prosto govorit. V tem smislu se nisem toliko pripravljaj.
- 1 Kakšna pa je vloga učitelja pri teh simulacijah?
- 2 Mislim, da velika. Če je učitelj prisoten se stvar vzame veliko bolj resno. Pomemben je med izvedbo, da vmes ni neke tišine, ko nekdo ne ve, kaj bi rekel, ampak se mora zelo potruditi in povedat svoje ter da nihče ne zaspi zraven. Da vsi aktivno sodelujejo. Na koncu pa je seveda toliko bolj pomemben feedback učitelja. S tem lahko opaziš svoje napake in jih popraviš.
- 1 Kaj pa pri organizaciji sestankov? Bi se dalo še kako drugače? Vas moti dejstvo da so se simulacije odvijale v razredu?
- 2 Ne.
- 1 Če bi pogledali ta vprašalnik. Prej ste rekli da ste se stvari naučili predvsem na dveh nivojih. Mogoče, na katerih ste se zavedli napak. Ste potem bolj pazili? Ko ste vodili sestanek ste se zavedali, da bodo mogoče nekateri vaši kolegi bolj tiho?

- 2 Ja. Tudi pred sestankom sem jim rekel, naj se med sabo malce sprejo. Če chairperson začne malo deligerati na nesodelujoče člane postane pogovor tog. V resnici je sestanek čisto drugačen. Tu sem poskusil že prej povedat prisotnim, da vseeno bolje zgleda, bolje zgledaš tudi ti, da te jaz ne dobim nepripravljenega ter da se vmes tudi ti skregaš z nekom in negiraš njegove izjave. Bolje je, če začneš, kadar sam hočeš in ne da te chairperson spodbuja in ti določa, kdaj se moraš oglasit.
- 1 »Važno je da se razumemo.« pravite. Zakaj pa je potem pomembna slovnična in besediščna pravilnost?
- 2 Meni se zdi tudi to pomembno. Če nekdo dobro govori angleško se ga tudi hitreje razume. Recimo kot da je »native speaker« ga takoj bolj resno jemlješ.
- 1 Vi ste se recimo zelo dobro prilagodili kolegom, ki malce slabše znajo jezik sestankov. Se vam zdi da se lažje prilagajaš, če si bolj usposobljen?
- 2 Ja, sigurno. Če ti ne poznaš jezika, tudi ne veš, kako bi to povedal. Drugič pa si ne upaš toliko govoriti ter ne znaš jedrnato povedati stvari. Sigurno se strinjam, da moraš angleščino obvladati preden se lahko na sestankih pogovarjaš.
- 1 Kako pa to izpade, če si bolj usposobljen?
- 2 Sigurno bolj profesionalno zgledaš. Zdi se mi da te vsi bolj resno jemljejo, nekoga, ki ima izkušnje na mednarodnem področju in se je učil angleščine.
- 1 Imaš potem večjo težo?
- 2 Verjetno. Če govoriš kot Žižek in govoriš rusko angleščino te ljudje jemljejo z rezervo. Če pa jezik obvladaš ti ljudje bolj prisluhnejo.

#### Š4

- 1 Z mano je udeleženec sestanka iz skupine, ki je vadila ob prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s sestanki?
- 2 Menim, da je izkušnja zelo dobra. Ja, tega bi morali imeti veliko več. Če samo pomislim, koliko nepotrebnih podatkov se moramo naučiti, namesto da bi malo več komunicirali. S tem smo se naučili veliko novih besed medsebojne komunikacije, spoznavali smo se med seboj. En predlog bi pa bil da bi se vsako vajo zamenjal in s tem bi se tudi interakcija poboljšala ter lahko bi se naučili veliko novega.
- 1 Mislite na zamenjavo vlog, da bi bil vsakič nekdo drug vodja sestanka?
- 2 Tudi tako. Večinoma pa, da bi strukturirali nove skupine in na podlagi tega bi po mitingu vsak povedal 5 besed, ki se jih je naučil od svojih kolegov.
- 1 Aha, zanimivo. Kaj je pomembno pri poslovnih sestankih v tujem jeziku? Izpostavite 3 stvari.
- 2 Predvsem struktura celotnega sestanka, da se ujameš z svojimi sočlani, drugič poslovno izražanje, tretje pa bi izpostavil besedišče, da se osredotočiš na svojo funkcijo, ki jo zastopaš in argumentiraš ter da znaš stati za svojimi stališči.
- 1 Če upoštevaš vse te tri pomembne dejavnike je sestanek kakšen?
- 2 Zelo profitabilen, učinkovit glede na cilj, ki ga želiš uresničiti (prevzem, marketing) ali pa izboljšava klime v podjetju na podlagi teh interakcij.
- 1 Kaj vam je bilo pri izvedbi sestanka v pomoč?
- 2 Predvsem profesorica, saj smo se pred izvedbo sestanka lovili glede same strukture, dolžine sestanka. Iz dvajsetih minut smo pristali na pet minut. Na podlagi učbenika smo si zelo pomagali, sami nasveti, gradiva in internet.
- 1 Kje je učitelj najbolj pomemben oz., kje bi lahko študenti naredili kaj sami?
- 2 Predvsem mislim, da je pri samem vodenju...kot je na primer prekomerna raba think in but...smo jih nadomestili z novimi besedami. To je širjenje besednega zaklada...drugo je pa, da te usmeri v pravo smer ...da prideš h cilju.
- 1 In cilj je?
- 2 Uspešno izpeljat in priti do konsenza med obema stranema.
- 1 Če recimo dobite službo in vas šef pošlje na sestanek v angleščini, kako bi se pripravili?
- 2 Mislim, da je gradivo, ki sem ga pri prof. Dostal dobil, eno izmed boljših gradiv. Drugo bi uporabil fraze, ter vse gradivo, ki ga imam namenjeno za svojo pozicijo ter s pomočjo interneta, da zastopam s pomočjo relevantnih podatkov.
- 1 Kako pa bi se pripravili na to, kako nekoga prepričat?
- 2 Predhodno bi preveril njegove možnosti argumentacije proti meni in našel dokaze za svoje stališča.
- 1 Kje ste se največ naučili?
- 2 Fraze in besedišče na koncu knjige ter med samimi predavanji, zapisovanjem.

- 1 Ko boste imeli v življenju prvi sestanek, kaj boste najprej upoštevali?
- 2 Strukturiranje, pomembno je, da se ne ponavljaš. Poskusil bom uporabljati nove besede in jih znal utemeljevati.

### Š8

- 1 Z mano je udeleženka sestanka skupine ki je vadila skupaj z učiteljem. Kakšna je vaša izkušnja z simulacijami?
- 2 Zelo pozitivna.
- 1 Zakaj?
- 2 Veliko novega besedišča smo se naučili in hkrati videli kako izgledajo sestanki u angleščini.
- 1 Kaj pa je pomembno za poslovne sestanke v angleščini. Na splošno. V realnem življenju. Imate kakšno izkušnjo?
- 2 Mogoče odzivanje, kako se pač odzivaš na druge ljudi. Kako komunikacija poteka v drugem jeziku. Mislim na interakcijo in vljudnost.
- 1 Kaj vam je poleg učitelja pomagalo pri izvedbi in pripravi na sestanek?
- 2 Sošolci oz. kolegi ter njihova interakcija. Sestanek je potekal bolj tekoče.
- 1 A ste uporabljal kakšne nove tehnologije?
- 2 Ne, samo v živo.
- 1 Kakšna je vloga učitelja pri simulacijah? Pred, med in po sestanku.
- 2 Med sestankom ne, nobene. Ni tako zelo potreben, pred sestankom je njegova vloga, da nas seznanji z temo, ter kako naj bi potekal sestanek. Na koncu pa nam da nek pozitiven oziroma negativen feedback na primer za slovnico in izgovarjavo besedišča. Profesorica je bila v veliko pomoč, saj je posredovala povratne informacije o tem, kje so bile napake, kje se lahko še dodatno izboljšaš, ter na katerem področju si dober. Brez prisotnosti profesorice ne bi delala na izboljšanju šibkih področij znanja.
- 1 Če bi vas šef v vaši novi službi poslal na sestanek. Kako bi se pripravil na sestanek?
- 2 Predvsem bi si pogledala temo, ki je za ta sestanek potrebna. Predvsem z besediščem in mojimi pozitivnimi rešitvami v zvezi s tem sestankom oz. kaj sploh hočem povedat s tem sestankom.
- 1 Tudi kako želite prepričati sodelavce?
- 2 Da tudi to.

### Š9

- 1 Z mano je udeleženka sestanka skupine, ki je vadila ob prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov v angleškem jeziku? Pozitivna ali negativna
- 2 Pozitivna. Zagotovo neka izkušnja. Verjetno bom kdaj v prihodnosti morala kdaj sodelovati na kakšnem sestanku. Laže si predstavljam, kako približno naj bi to izgledalo. Kako se na lep način pove, kar ni tako lepo, nestrinjanje na primer. Nekaj, kar nekdo ne bo lepo sprejel in kako to lahko malo v celofan zaviješ. Fino je bilo, zabavno. Proti koncu je bilo bolj zabavno, kot na začetku. Na začetku se je teh dvajset minut bolj vleklo kot sedaj. Zdaj je bilo teh dvajset minut zelo hitro mimo, bi bilo v bistvu fino, da bi bil sestanek daljši, da bi povedal vse kar si želel povedati. Na začetku smo bili malo bolj prestrašeni, pa nismo hoteli toliko govoriti in je bilo dvajset minut že kar težko...imeti toliko teksta.
- 1 Kaj bi lahko spremenili, da bi bilo še bolje?
- 2 Teme so bile zanimive. Mogoče, da bi mi na začetku povedali, kdo kaj je, da takoj veš, kdo se s tabo strinja. Mogoče da bi malo bolj vedeli, kdo je kdo, vloge.
- 1 Katere tri stvari so pomembne pri sestankih?
- 2 To, da se ne bojiš povedati, kaj misliš. Mogoče smo se naučili, da ni tako zelo grozno, če komu kdaj skočiš v besedo, ker se mi tega zelo bojimo. Če zase govorim, se mi zdi, da sem grdo ravnala, če komu skočim v besedo med sestankom, kot da sem mu nekaj vzela, da on ni mogel povedati. Mogoče smo se zdaj bolj navadili na to. Pa da poveš, kar je bistveno. Ne da poveš vse, da si jasen in poveš bistvo in potem da znaš to argumentirati, drugače te nihče ne posluša.
- 1 Česa ste se pa naučili? Kako ste napredovali? Kaj vam je bilo najbolj v pomoč?
- 2 Besedišče, interaktivnosti in bolj tekoče govoriš. Samozavest. Določene fraze, ki ti dajo občutek, da si nekaj malo bolje povedal. V pomoč je bilo pa najbolj to, da smo veliko vadili.
- 1 Kakšna pa je vloga učitelja?
- 2 To opozarjanje na napake, ki jih ponavljaš, da se zaveš, da se že ko začneš govoriti spomniš, česa ne smeš. Pa fino je bilo, da smo bili vedno isti v skupini. Bolj smo se poznali med sabo, bili smo bolj odprti. Fino je, da ti lahko kdo pomaga, če se ti kaj zatakne.

- 1 Kaj bi se dalo pa še kaj spremeniti? Ste bili dovolj samostojni? Ste imeli dovolj vaje? Kakšna je pa vloga učitelja?
- 2 Zelo samostojni. Vaje smo imeli več kot ostali. Naloga učitelja je, da pripravi in razloži na začetku, kako začeti, argumentiramo, predstavitev celega procesa, kako začeti.... Potem pa opozarjanje, kaj je v redu in kaj ni bilo v redu. Ker smo imeli veliko vaj, se nismo dobivali izven razreda.
- 1 Če bi zdajle morali na sestanek v angleščini v službi? Kako bi se pripravili?
- 2 Uf. Prebrala bi si povzetke, povprašala bi kolege, kako zglejajo. Besedišče. Mogoče bi si kaj napisala, kaj lahko rečem. Med sestankom ne moreš reči, počakajte deset minut, da razmislim, kako naj to povem.

### Š10

- 1 Z mano je udeleženec sestanka skupine, ki je vadila ob prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov.
- 2 Meni je angleščina tako zelo v redu jezik in predvidevam, da bom to rabil v prihodnosti. Point je tudi v tem, da znaš ti nekaj nekemu predstaviti. Ne samo, da poznaš temo, ampak tudi, kako boš to predstavil.
- 1 V kakšnem smislu?
- 2 Da poznaš postopek, da veš, kako sestanek poteka. Ne pa da si v podjetju in ti rečejo, da boš na sestanku predstavljal neko skupino, potem pa prideš tja in ne veš, kako to poteka, kako bi povezoval svoje misli in misli drugih in kako povezovati, kako se strinjati, kako se ne strinjati.
- 1 Kaj pa je najbolj pomembno na poslovnem sestanku v angleškem jeziku? Če bi tri stvari izpostavili, katere so pomembne?
- 2 Da se imaš čas pripraviti. Priprava je zelo pomembna, da imaš čas za razmislek, in te povezovalne fraze, pa da znaš vstopiti v to vlogo.
- 1 Kaj pa v realnem življenju, je kakšna razlika?
- 2 Ne, vem. Odvisno od pomembnosti sestanka. Razlika je v tem, da pustiš, da ne postaneš preveč živčen.
- 1 Kaj vam je bilo v pomoč pri izvedbi sestanka? Na kakšen način bi ga lahko spremenili na boljše? Kakšna je vloga učitelja pred, med in po sestanku?
- 2 Feedbacki so zelo pomagali. Se mi zdi, da med sestankom mora poslušati. Po sestanku je zelo pomembno. Povratna informacija je najbolj pomembna.
- 1 Kakšen feedback vam je bil v pomoč? Sproti, ko učitelj prekine ali tisti na koncu? Ali naj bi opazoval pa potem povedal?
- 2 Mogoče bi od začetka lahko večkrat prekine, potem pa zmeraj manj.
- 1 Kakšen je potem sestanek? Udeleženec? Če bi poiskali kakšen pridevnik...?
- 2 Ne bo ravno pridevnik. Je bolj produktiven. Podjetje predstavi v boljši luči, več kot je sestankov, boljši postane. Bolj odločen, bolj reprezentativen. Postane boljši govorec, bolj opazen.
- 1 Šef vas pošlje na sestanek v angleščini, kako se boste pripravili?
- 2 Tole bi mi zelo pomagalo. Pogledal bi vsaj okvir, besedišče, glavne točke sestanka, tema, pogledaš, ne samo tiste stvari, ki zate veljajo, ampak tudi kaj bodo drugi,

### Š13

- 1 Z mano je X iz skupine, ki je vadila ob prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami sestankov?
- 2 Zdaj smo izboljšali tako izgovorjavo kot besedišča.
- 1 Aha, zanimivo. Kaj je pomembno pri poslovnih sestankih v tujem jeziku? Izpostavite 3 stvari.
- 2 Po mojem dobra ideja, kreativno razmišljanje in predlogi ter zagovarjanje svojih stališč. mogoče tudi razmišljanje out of the box.
- 1 Omenili ste argumentacijo. Zakaj je to pomembno?
- 2 Vsak predlog, ki ga podaš ga moraš nekako obrazložiti drugim, ker drugi ne vedo za kaj se gre in jih tako prepričaš.
- 1 Kako pa ljudi prepričaš?
- 2 Sigurno je tudi malo karizme ali pa način predstavitve te ideje.
- 1 Vi ste imeli učitelja zraven. Kakšna je vloga učitelja pri simulacijah?
- 2 Mislim, da je najpomembnejši pred sestankom. Oziroma, da pred sestankom poda informacije, kako naj bi sestanek potekal in tudi feedback ob napakah.
- 1 Kje lahko učitelj pomaga?

- 2 Tako, da odkrije napake in pove, kje naj se študent poglubi in katerim problemom, naj posveti več časa. Najbolj nam je prav prišla povratna informacija o tem, kaj delamo narobe in kaj lahko izboljšamo. Ko te nekdo opozori, da nekaj ne delaš prav, je veliko večja verjetnost, da napake ne boš več ponavljal. Brez pomoči učitelja bi lahko izpeljali sestanek, vendar ob tem ne bi vedeli, kako nam je šlo...
- 1 Kaj vam je bilo v pomoč pri izvedbi sestanka?
- 2 Knjiga (poglavje Meetings), kjer lahko vidiš primer, kako sestanek izgleda.
- 1 Kako bi se pripravili na sestanek, če vas šef pošlje nanj?
- 2 Verjetno podobno kot za tega tukaj. Ponovila bi fraze in besedišče tematike, na katero poteka sestanek.

### Š14

- 1 Z mano je x iz skupine, ki je vadila ob prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov.
- 2 Ja, to bi ful več rabili. Namesto vse te teorije bi lahko malo več komunicirali.
- 1 Komunicirali?
- 2 Ja, tu gre za živo rabo, nekaj kjer se lahko preizkusiš. Če malo vadiš, se lahko zelo izboljšaš
- 1 Kaj pa je najbolj pomembno na poslovnem sestanku v angleškem jeziku? Če bi tri stvari izpostavili, katere so pomembne?
- 2 Prava reakcija, vljudnost in mehčanje.
- 1 Kaj pa v realnem življenju, je kakšna razlika?
- 2 Ne, simulacije so itak napisane zelo splošno, tako da se lahko zlahka postaviš v vlogo, ki je tako splošna, da mora vsak od nas v bistvu biti tak, kot je. Saj ne moreš biti nekdo drug. Zato simulacije naših sestankov niso bile sestavljene iz igranega prizora, pač pa se je vsak poskušal pogovarjati tako, kot da bi bilo vse res. Sploh ni pomembno, če gre za resnične case studyje.
- 1 Kaj vam je bilo v pomoč pri izvedbi sestanka? Na kakšen način bi ga lahko spremenili na boljše? Kakšna je vloga učitelja pred, med in po sestanku?
- 2 Dobre case mora učitelj poiskati. Ne pretežke in ne prelahke. Pa tema mora biti zanimiva. Skupinska dinamika je doprinesla k uspehu.
- 1 Kakšen feedback vam je bil v pomoč? Sproti, ko učitelj prekine ali tisti na koncu? Ali naj bi opazoval pa potem povedal?
- 2 Meni je pomembno, da učitelj spremlja in mi po simulaciji pove pozitivne in negativne stvari. Če me ne bi učitelj opozoril, da se moramo držati procedure, bi to gotovo izpustila. Meni je najboljše to, da sem vsakič bila malo boljša in da sem dobila občutek.
- 1 Če sestanek vadiš in se nanj pripraviš, kakšen je potem sestanek? Udeleženec? Če bi poiskali kakšen pridevnik...?
- 2 Sestanek je profesionalen, udeleženec pa je prepričljiv. Lahko si še tako pameten, pa ti nič ne pomaga, če ne znaš tega uporabiti. To ni dobro ne zate, ne za podjetje.
- 1 Šef vas pošlje na sestanek v angleščini, kako se boste pripravili?
- 2 Temo bi najbrž poznala. Bi pa razmislila, katere fraze moram uporabiti, da bom ljudi prepričala. Da me bodo poslušali. Pa da jih ne bom kaj užalila.

### Š15

- 1 Z mano je X v skupini, ki je vadila v prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja?
- 2 Ja v začetku mi je bilo bolj težko začeti govoriti pa voditi sestanek potem pa sem se sprijaznila z mojimi napakami in se ponovno začela učiti in iskala novo pot na katero sem se zavedala katere so moje napake in na kakšen način se zmotim.
- 1 Kaj pa vam je bilo poleg učitelja pri sestanku v pomoč? Mogoče gradivo ali pa kolegi?
- 2 Gradivo. Gradivo ki ga uporabljam med semestrom mi je bilo v pomoč, kar naprej sem se učila besedišča, kljub temu, da se nisem toliko spomnila sem vadila.
- 1 Kaj je pomembno? Če bi tri stvari omenili za sestanke v tujem jeziku? Na splošno v poslovnem svetu kaj je najbolj pomembno?
- 2 Prvo je bonton, drugo je besedišče, tretje pa je način izgovorjave in fraze.
- 1 Zakaj?
- 2 Zdi se mi, da če je pogovor v poslovnem območju se morajo udeleženci obnašati na tak resen način morajo se prilagajati drugim in imeti tudi spoštovanje. Ne morejo govoriti neknjižno. Bolj dostojno.
- 1 Kaj to pomeni? Če vse to upoštevajo...



- 2 Ni formalno.
- 1 Če tega ne upoštevajo. Kaj pa če upoštevajo je pa formalno, poslovno?
- 2 Resno, ljudje lahko na tak način se zavedajo, da gre zares in da neko težo sestanku.
- 1 Kaj je vloga učitelja pri simulacijah?
- 2 Učitelj mora pogledat, pa si napisati, katere napake delajo učenci in jim potem sporočiti in jim svetovati, kako lahko boljše izgovarja in popravi napake.
- 1 Bi kaj spremenili na sestankih?
- 2 Ne, mislim da ne. Meni osebno je glavna trema. Na drug način se moram učiti in voditi sestaneke. Ne, na drug način nebi spremenila, samo mojo tremo.
- 1 Še zadnje vprašanje. Če ste danes dobili službo in vas šef prosi, da greste na sestanek, ki je v angleščini, kako bi se pripravili?
- 2 Brala bi članke, brala knjigo, se pozanimala, brskala po internetu.
- 1 Kako pa naprej?
- 2 Ponovila bi fraze, si med sestankom zapisala, kaj pravijo sogovorniki in sledila sestanku.

### Š18

- 1 Z mano je X sestanka iz skupine, ki je vadila ob prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s sestanki?
- 2 Super zadeva. Ne vem, kako potem poteka v praksi in ali se te pozdravi CHAIRPERSONA res izvedejo....Super zadeva drugače.
- 1 Kaj je pomembno pri poslovnih sestankih v tujem jeziku? Izpostavite tri stvari.
- 2 Besedišče, tekoč govor pa poznavanje zadeve, o kateri govoriš. To ti pomaga biti aktiven na sestanku.
- 1 Če upoštevaš vse te tri pomembne dejavnike je sestanek kakšen?
- 2 Lahko prideš do nekega zaključka in je učinkovit.
- 1 Kakšen pa sem kot sogovornik?
- 2 Sposoben sestankovat. To se mi zdi bolj pomembno kot sam proces.
- 1 Kaj vam je pomagalo pri izvedbi sestanka?
- 2 Gradiva in UČBENIK. Enako je bilo pri mojih kolegih.
- 1 Kakšna je vloga pred, med in po sestanku?
- 2 Največjo vlogo ima učitelj po sestanku. Poda nek feedback in pove napake, ki jih delam in kaj se lahko izboljša.
- 1 Kje pa ste s simulacijami največ pridobili?
- 2 Mogoče ravno ta komunikacija, ki je bolj interaktivna.
- 1 Kako pa bi se pripravili na to kako nekoga prepričati?
- 2 Potrebno je pač poznati zadeve o katerih govoriš. Mislim, da več kot govoriš v angleščini in več prakse kot imaš bolj izpade sestaneke. Pripraviti se je treba na temo. Treba je poznati zadeve, o katerih se bo govorilo na sestanku. Brati, poslušati, govoriti je treba. To mora biti dolgotrajen proces. Učenje angleščine je tukaj pomembno.
- 1 Kako pa bi izboljšali simulacije?
- 2 Ravno priprava. Vloge, ki jih dobimo 10 minut prej. V teh 10 minutah se ne da pripraviti. Vloge bi morali dobiti že nekaj dni prej. Vse bi potekalo bolj tekoče.

### Š19

- 1 Z mano je udeleženec sestanka skupine, ki je vadila ob prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov?
- 2 Pozitivna izkušnja. Je precej podobna praksi. To bomo vsi enkrat potrebovali. Mislim, da je najbolj pomembno, da skupina čim več vadi skupaj.
- 1 V kakšnem smislu?
- 2 Mislim tako, da se navadiš eden na drugega. Poskusiš se prilagoditi tako, da pride na sestanku do dogovora.
- 1 Kaj pa je najbolj pomembno na poslovnem sestanku v angleškem jeziku? Če bi tri stvari izpostavili, katere so pomembne?
- 2 Natančnost, besedni zaklad in da se ti ne zatika.
- 1 Kaj pa v realnem življenju, je kakšna razlika?
- 2 Ne, te tri stvari so iste.
- 1 Kaj vam je bilo v pomoč pri izvedbi sestanka? Na kakšen način bi ga lahko spremenili na boljše? Kakšna je vloga učitelja pred, med in po sestanku?
- 2 Učitelj mora organizirati, načrtovati, usmerjati in preverjati, tako kot vsak manager. Pred simulacijo mora načrtovati kaj in kako bodo potekale simulacije, takoj po sestanku ali pa

med sestankom, če ga zelo lomimo, nas mora usmeriti. Kontrola pa je tudi pomembna, da veš, kaj je še potrebno popraviti.

- 1 Kakšen feedback vam je bil v pomoč? Sproti, ko učitelj prekine ali tisti na koncu? Ali naj bi opazoval pa potem povedal?
- 2 Všeč mi je bilo, da je učiteljica hodila po razredu. Na koncu smo se pa zmeraj pogovarjali o vsem in primerjali s prejšnjim sestankom. Pripraviti se mora tudi vsak član skupine, drugače ni v redu.
- 1 Kakšen je potem sestanek? Udeleženec? Če bi poiskali kakšen pridevnik...?
- 2 Potem je sestanek tak kot mora biti. Profesionalen, tak da ti ni nerodno.
- 1 Šef vas pošlje na sestanek v angleščini, kako se boste pripravili?
- 2 Malo si pripraviš te fraze, da znaš lepo povedati. Pa malo razmisliš o argumentih in kako jih boš povedal.

### Š29

- 1 Z mano je udeleženka sestanka skupine, ki je vadila ob prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov v angleškem jeziku?
- 2 Zdi se mi na splošno zelo koristno, mene osebno in dosti nas je takšnih, po mojem, da me stisne nekakšna trema. Jaz vem, da sem delala take napake, grozno, res.
- 1 Če gledava po kriterijih po katerih ste se sproti ocenjevali, kje ste napredovali? Kako ste se ocenili na prvem posnetku in sedaj? Je kakšna dodana vrednost?
- 2 Na začetku sem se slabo ocenila, pa saj še zdaj nisem zadovoljna. Pa bolj uporabljajš tute bolj zapletene besede, ta vocabulary. Ker na začetku smo vsi preprosto vse, pa brez pridevnikov, pa vse osnovno, potem pa začneš malo bolj bolj te besede, ki jih ponavadi beremo, potem smo jih pa začeli govoriti.
- 1 Katere tri stvari so pomembne pri sestankih v poslovnem svetu? Zakaj?
- 2 Upam, da bom imela še kakšne sestanke v angleškem jeziku. Fluency, to je ful pomembno. Pa, da ti ni nerodno, ker potem ne zgledaš prepričan, ker če si nervozen potem zgleda, kot da nič ne veš o tisti temi in ne deluješ verodostojno, ker lahko nekdo dosti bolj samozavestno pove nekaj, kar je dosti manj res. Pa mu bodo drugi bolj verjeli, mu bolj zaupali.
- 1 Kakšna pa je vloga učitelja? Je kakšen del bolj pomemben? Pred, med, po? Se da to sploh naučiti?
- 2 Po sestanku je fino, da ti učitelj pove, ker se sam ne zavedaš, kaj delaš narobe in tudi kaj delaš prav. Po moje to deluje ful spodbudno, ker si potem upaš več povedati. Vmes pa ne vem. Potem mogoče se preveč časa zapravi, če dvajset minut greš v narobe smer. Mogoče bi bilo potem tisto bolj učinkovito.
- 1 Če bi zdajle morali na sestanek v angleščini v službi? Kako bi se pripravili?
- 2 Govorila bi s kom. Bistvena bi mi bila tema sestanka, področje, kjer bi šla vocabulary precej skozi. Tako bi se izražala bolj prepričljivo. Če vse to narediš...Ti si lahko zelo zanesljiv, pa se mogoče to ne vidi. Trema je težava, nekateri nimajo teh težav, dosti nas pa ima. Gotovo se da tega naučiti.

### Š32

- 1 Z mano je udeleženka sestanka skupine, ki je vadila ob prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov v angleškem jeziku?
- 2 V redu je bilo to, da smo vadili sestanke v razredu, ne doma. Zanimivo, uporabno. Ful težko se je na tem nivoju angleščine izboljšati. Vsi bi se morali, pa je ful težko. Oziroma se mi zdi, da je tista vaja še vedno premalo. Težko je vaditi. Od vsakogar bi morala biti motivacija ful velika in potem bi se moral vsak posebej ful pripraviti in sam doma vaditi. Lahko vadiš sam, ampak nimaš nobenega.
- 1 Katere tri stvari so pomembne pri sestankih v poslovnem svetu? Zakaj?
- 2 Nastop. Te fraze. Vaja. Zato, ker tisti, ki jih uporablja, se sliši bolj advanced. Če vse to upoštevaš te ljudje bolj opazijo. Mogoče ni nujno, da boš dosegel tisto, kar zagovarjaš, ker je mogoče večina proti, pa ne poznaš vseh dejstev. Sestanek ni odvisen samo od tebe. Drugi si te zapomnijo, da te bolj slišijo, zaradi nastopa...tudi če ne veš vsega, se s tem lahko rešiš.
- 1 Kakšna pa je vloga učitelja? Je kakšen del bolj pomemben? Pred, med, po? Se da to sploh naučiti?
- 2 Po sestanku. Samo potem bi morali v bistvu ponoviti tisti trenutek, kar isti sestanek, da bi se poskusil spomniti, kar si narobe rekel, ker do naslednjic že pozabiš. Če se sam popraviš...Če bi učitelj vmes popravljal, ne bi teklo. Vprašanje kako bi prišli do povzetka. Najboljše je, če

se dobro počutiš v skupini, malo so se menjali. Ena kolegica je rekla, da se res ful dobro počuti v skupini, da je zadovoljna.

- 1 Če bi zdajle morali na sestanek v angleščini v službi? Kako bi se pripravili?
- 2 Pripravila bi se z gradivom, ki ga imam. Pred ogledalom bi vadila, pa pozanimala bi se o temi o tekoči temi. Še kaj bi se pripravila, potem bi si pa mogoče pripravila kakšne fraze, kratko, da ne bi nekaj dolgovezila, ampak da bi me vsaj opazili. Da bi se predstavila, in malo povedala o sebi par besed, da bi se vključila.

### Š36

- 1 Z mano je x iz skupine, ki je vadila ob prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov.
- 2 Moja izkušnja z meetingi je super, zato ker vem, da mi bo to koristilo pri delu, v službi. Sam način dela je bil usklajen. Fino ste krožili od ene mize do druge, tako da je bilo res fejest. Z meeting se mi je zelo izboljšala vljudnost, fraze. Bolj sem vljudna, obogatila sem si jezik z modalnimi, ki sem jih bila prisiljena uporabljati, tako da se mi je to zelo izboljšalo.
- 1 Kaj pa je pomembno za poslovne sestanke v poslovnem življenju? Če bi tri stvari izpostavili?
- 2 Vljudnost in da nisi destruktiven. Da si pozitiven. Ti se lahko izražaš pozitivno, ampak je zelo robustno. Tukaj pa smo se naučili s temi would, should,... in to, da sem se zdaj tukaj prvič srečala s strukturo sestanka, kaj je agenda. Pa preizkušaš se, kje si. Preizkusiš se, če si taka timska oseba, pa če se znaš dosti hitro prilagajati, hkrati pa biti vljuden. Izražaš svoje mnenje na tak način, da koga ne užališ, ki ima drugačno perspektivo
- 1 Kakšen je potem sestanek? Udeleženec? Če bi poiskali kakšen pridevnik...?
- 2 Učinkovit, hitro se pride do rešitve, prej in boljše so rešitve, dogovori,... sploh pri bolj kompleksnih rečeh, če vsi sodelujejo na tak konstruktiven način, konkreten, konkretno povejo, to the point, ne hodijo okrog vrele kaše, da se ve kje si, samo da koga ne užališ. Ne pa, da si začnejo namenoma nagajati med sabo, recimo.
- 1 Se pravi sestanek je učinkovit, kaj pa vodja sestanka?
- 2 Oseba pa je samozavestna, prilagodljiva, inteligentna, ker nekomu ne moreš dopovedati...
- 2 Velika moč prepričevanja. Ti veliko več dosežeš, če nekoga takoj negiraš. To je ključnega pomena, ta vljudnostna komunikacija, ki smo se jo lahko naučili.
- 1 Kakšna pa je vloga učitelja? Pred, med in po.
- 2 Meni se zdi, da je njegova vloga ključna. Ne vem, kako so drugi delali brez učitelja. Zelo se mi zdi pomembno, da ste nas pred sestankom usmerili kaj in kako, to je pred sestankom. Med sestankom je ključno to, da ste zraven sedeli in si zapisovali in tudi mi smo se več naučili, ker je bil nekdo zraven.
- 1 Zakaj?
- 2 Če je nekdo zraven in si zapisuje, ocenjuje in te bo potem komentiral se bolj potruдиš in se bolj efektivno učiš, bolje kot če si razpuščen pa nisi resen.
- 1 Mogoče vam je bilo potem pa nerodno?
- 2 Ja, samo če vas ne bi bilo zraven, se ne bi niti dogovorili. Po sestanku pa smo dobili vaš feedback, sploh na začetku, ko smo imeli same I think, but,...
- 1 Kaj pa pravite na to: vmesni feedback ali na koncu?
- 2 Na koncu, ker vsaj jaz se drugače ustrašim, ker si mislim, joj, kaj ga pa zdaj lomiš. Tako pa ste bili ves čas tiho. Mi smo se trudili, kot smo se lahko in itak nisi vedel, če si se kaj zmotil. Trudil si se na vse moči komunicirati, na koncu si pa izvedel. To je bilo, pa to, pa to. Tako kot zdajle, ko smo bili na koncu rdeči. Boljše, da na koncu izveš, kako je bilo.
- 1 Kaj pa če bi učitelj vmes pisal na tablo? Bi to kaj zmotilo?
- 2 Motilo bi. Ko komuniciraš si čisto v drugačnem stanju. Poslušaj, potem bi se pa tja osredotočil in izgubil bi rdečo nit pogovora.
- 1 Morate na sestanek. Kako bi se nanj pripravili?
- 2 To knjigo bi vzela, pa bi si pogledala vse fraze. Vsebinsko se itak ne moremo preveč pripraviti, približno lahko, samo ne veš, v katero smer bo šlo. Samo tele modalce in fraze vljudnostne in izražanje svojega mnenja bi pa čisto naštudirala.

### Š37

- 1 Z mano je x iz skupine, ki je vadila ob prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov v angleškem jeziku?
- 2 Bilo je tako... drugače. Kar zanimivo. Praktično, se kar da uporabiti, kar smo se naučili. Zdi se mi, če boste poslušali posnetek, da smo lepo napredovali od začetka do sedaj.

- 1 Če gledava po kriterijih po katerih ste se sproti ocenjevali, kje ste napredovali? Kako ste se ocenili na prvem posnetku in sedaj
- 2 Na področju besedišča, na slovnici verjetno, Prvič smo govorili tako, da ne gre ravno čez. Uporaba fraze, da ne poveš čisto tako, kot si mislil. Potem ko malo vadiš, že veš, kaj približno moraš povedati, česa se moraš malo bolj držati. Interakcija z drugimi. Pri prvem sestanku je bilo vse bolj na tak način: Ja, jaz mislim tako, jaz pa tako. Ok, kul. Ni bilo neke interakcije, ni bilo neke zgodbe, nekih verbalnih spopadov. Jaz sem vedno vodil sestanek, tako da vem, da jaz takrat nisem nekako vodil sestanka, smo se kar zmenili, da bomo imeli sestanek naslednji teden. Kul.
- 1 Katere tri stvari so pomembne pri sestankih? Zakaj?
- 2 Da čim bolj jasno izraziš svojo idejo. Zaradi več stvari je to pomembno, prvič, ker imaš neko časovno omejitev na sestanku. Moraš sogovornika videti, kako on funkcionira, ne vem kako to v Angliji to funkcionira, ker imajo toliko ..ne ravno metafor, toliko načinov, kako ti nekaj uporabiš. Nestrinjanje. Da ne rečeš kar NE. To mogoče je jasnost izražanja.
- 1 Kako pa to dosežemo? To je mogoče cilj. Če bi lahko malo razčlenila.  
Z vajo, vsebinsko, da bereš stvari, s komunikacijo, da se pogovarjaš in si domač v angleškem jeziku, potem je verjetno tudi lažje kakšno strokovno debato udarit v tujem jeziku.
- 1 Če vse to upoštevamo, kakšen je potem sestanek?
- 2 Potem je sestanek uspešen, učinkovit, kratek, prijeten. Mogoče lahko več časa potem posvetiš drugim stvarem, kot je bonganje.
- 1 Kakšna pa je vloga učitelja? Je kakšen del bolj pomemben? Pred, med, po? Se da to sploh naučiti?
- 2 Kakšne strani se da naučiti. Za sebe bi lahko rekel, da po sestankih. Ko vidiš, kako bi moralo biti, te učitelj še dodatno popravi, kaj bi bilo boljše, kaj moraš še popraviti.
- 1 Če bi zdajle morali na sestanek v angleščini v službi? Kako bi se pripravili?
- 2 Vsebina je važna. Pa fraze in kako boš nekomu nekaj povedal, da izpadeš ...ne glih pameten, ampak jasen in ne preveč vsiljiv. S tistimi, s katerimi sem se jaz pogovarjal, je ravno to pomembno. Malo sem gledal za test za podiplomske programe v tujini te na testu ocenjujejo tudi po tem, kako jasen si. Verjetno je to the emphasis.

### Š39

- 1 Z mano je udeleženec sestanka skupine, ki je vadila ob prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov v angleškem jeziku? Pozitivna ali negativna
- 2 Definitivno zelo pozitivna izkušnja. Mislim, da nam bo to zelo koristilo v prihodnosti. V podjetju so vedno sestanki zelo pomembni in če študent misli nadaljevati v tujini, ali pa tudi v Sloveniji, kjer imajo tuje partnerje, je angleščina vedno prisotna in veliko pomeni ljudem, da vidijo, da znaš pravilno uporabiti jezik. Oziroma, da se lahko express, da lahko pove, kaj misli. Lahko ima ideje, pa če ne zna razložiti v angleščini, je že tu slaba...
- 1 Kaj pa je pomembno za poslovne sestanke v angleškem jeziku? Če bi tri stvari izpostavili?
- 2 Da znaš izraziti svoje ideje, da greš lahko bolj v detalje, da si lahko bolj svoboden, da se ne obremenjuješ z jezikom, ampak bolj lahko misliš na ideje, na vsebino.
- 1 Česa ste se pa vi naučili pri sestankih?
- 2 Da ne uporabljam vedno but, ampak however, pa think, pa raje believe. Take čisto preproste reči, ker je to preveč vsakdanje. Mogoče bolj pristno deluješ, pa več prostora imaš za tisto idejo. Vljudnost je definitivno pomembna, da ne poveš direktno ampak na posreden način. Če prekineš, se opravičiš...
- 1 Kaj vam je bilo pri izvedbi najbolj v pomoč?
- 2 Knjiga in kar si sproti zapišeš.
- 1 Kakšna pa je vloga učitelja? Verjetno bi kakšno stvar lahko naredili brez učitelja.
- 2 Da te opozori na napake. Nobeden ti ne pove napak, ki jih delaš, oz. se jih sploh ne zavedaš, da jih narediš, oz. sploh nisi pozoren nanje. Mogoče se drugim zdi, da je ok. Vse napake, uporaba besedišča, vse kar izstopa pri nekomu. Ker si med seboj ne bomo nič povedali, ker lahko izpade nesramno. Skupina je tako bolj pozitivna, če učitelj pove, kaj je.
- 1 Kaj bi se dalo pa še kaj spremeniti? Kakšna pa je povezava med temi sestanki in tem, kar se naučite na EF?
- 2 Ja, je povezava. Naša skupina je bolj ekonomsko usmerjena, in več povezav na poslovnih smereh. Mogoče... Težje je o kakšni makroekonomski temi. Tudi pri drugih predmetih, recimo pri EMS dobimo članke v angleščini, kjer dobiš besedišče tudi za to. Sestankov pa

nimamo. Prav na faksu ne. Mogoče pri kakšnih delodajalcih.

- 1 Kaj pa lahko še izboljšali?
- 2 Branje se mi zdi najboljša vaja za besedišče, predavanja in vaje teh sestankov, tukaj se mi zdi, da se kar se tiče sestankov največ naučiš.
- 1 Če bi zdajle morali na sestanek v angleščini v službi? Kako bi se pripravili?
- 2 Bi šel, kaj pa naj. Definitivno bi si kaj prebral in premislil, kaj bom povedal in kako bom to povedal.

#### Š40

- 1 Z mano je udeleženka sestanka skupine, ki je vadila ob prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov v angleškem jeziku? Bi se dalo kaj spremeniti?
- 2 Imam zelo pozitivno izkušnjo. Prvič sem bila na takšnem meetingu v angleškem jeziku, kar se mi zdi zelo pomembno. Seveda pa je bil to prvi moj poskus, zato je bilo tudi malenkost malo težje, ker si moral paziti tako na fraze, ki jih prej nisi poznal, kot tudi na tekst in kako boš govoril, *polite, nepolite*. Malo *confusing* za prvič, samo imam občutek, da ko sem imela prvič vajo, je bilo še težje, zdaj pa s časom, ker sem več vadila, je pa bolje. Mislim, sigurno, da bi, če bi bilo še večkrat, bi človek to še bolj usvojil in bi se še izboljšal, sigurno.
- 1 Saj pravite, da bo teh priložnosti še veliko. Kaj pa je pomembno za poslovne sestanke v angleškem jeziku? Če bi tri stvari izpostavili?
- 2 Uspešnost sestanka, to se mi zdi, da se nek problem reši.
- 1 Kako pa pridemo do takšnega sestanka? Tri glavne značilnosti?
- 2 Sigurno je to teambuilding, teamwork, da dela skupina, ker eden sam sigurno ne more vsega sam narediti. Tudi če ljudi ne poznaš na sestanku, je sigurno tudi to en tim. Sigurno nisi ti sam v tej firmi, oziroma če sta podružnici dve, sigurno sodelujeta med sabo. Ena vrsta sodelovanja mora biti, se mi zdi. Sodelovanje. Potem, da je sestanek dobro voden, da je agenda, da se ve čas, da se drži dnevnega reda, da se ne skače s točke na točko, ker s tem pridemo tudi do cilja. Tretja je pa to, da vsak vključi svoje znanje in svoje sposobnosti v to, kar lahko sam doprinese k sestanku, da pride do rešitve problema. Trud.
- 1 In če vse to upoštevamo, so sestanki učinkoviti, pravite? Kakšen pa je udeleženec, ki vse to upošteva, ali pa vodja?
- 2 Ja sigurno, mora biti lojalen, da dela za interese svoje firme, kar vidimo, da se pri nas zelo dogaja, mora biti delaven, da lahko to doseže, da se potruji maksimalno.
- 1 Se pravi sestanek je učinkovit, kaj pa vodja sestanka?
- 2 Posameznik je pa učinkovit, lojalen, ker dela za podjetje, pošten, pove kar misli, mora pa biti tudi kreativen, ker mora priti do kakšne ideje, kako bo prišel do zaključkov.
- 1 Morate na sestanek. Kako bi se nanj pripravili?
- 2 Prvo moraš poznati firmo, kakšno zgodovino te firme, moraš vedeti, katera je tema sestanka, moraš vedeti, katere točke bodo, da si malo pripraviš pri vsaki točki.
- 1 Kaj pa besediščno, bi se pripravili?
- 2 Besedišče in tematsko.
- 1 Če bi vse to upoštevali, bi vas nadrejeni ocenil kot...?
- 2 Kreativno, se pravi, da sem mogoče imela kakšno novo idejo, da sem poskusila kaj rešiti, ...

#### Š46

- 1 Z mano je udeleženka sestanka iz skupine, ki je vadila ob prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s sestanki? Bi pri simulacijah kaj spremenili?
- 2 Ne, v bistvo so mi bile te stvari zelo super. Če recimo pogledava mojo sošolko. Zanj vem, da v službi sploh nima turistov, da bi z njimi komunicirala v angleščini, medtem ko jih jaz imam. Prav mi pride tudi vaja in znanje besed. Mislim, da bi s tem morali nadaljevati samo še bolj podrobno.
- 1 Kaj pa mislite s tem bolj podrobno?
- 2 Recimo kakšne bolj razčlenjene primere in ne fantazijske primere iz knjige: Primeri iz realnega sveta.
- 1 Aha, zanimivo. Kaj je pomembno pri poslovnih sestankih v tujem jeziku? Izpostavite tri stvari.
- 2 Razumevanje teme, da se udeleženci med seboj poznajo in vedo, kako komunicirati drug z drugim ter da se vsi osredotočijo na isto stvar in idejo.
- 1 Če so tri stvari prisotne. Kakšen je potem takem sestanek?
- 2 Zanimiv, poteka sproščeno, ker vsi prisotni vedo o čem poteka pogovor. Če ustvarimo tako okolje je sestanek uspešen.

- 1 Kakšen pa je potemtakem udeleženec sestanka?
- 2 Komunikativen, aktiven ter odločen.
- 1 Kaj vam je bilo pri izvedbi sestanka najbolj v pomoč poleg učitelja?
- 2 Listki na katerih je napisano, na kaj se moraš osredotočiti, ko govoriš
- 1 In cilj je?
- 2 Uspešno izpeljat in priti do konsenza med obema stranema. Mi smo se recimo že prej dogovorili in se zmenili kaj bo, kdo povedal. Naša vodja je bila vedno vodja.
- 1 Kakšna je vloga učitelja pred, med in po simulacijah?
- 2 Meni je bilo zelo všeč, ko ste na koncu povedala kaj je bilo v redu in kaj je potrebno še dodelati. Tako, kot ste meni povedali, da vam je absolutely všeč medtem ko moram besedni red še popraviti.
- 1 Kako bi se pripravili na sestanek v angleščini?
- 2 Vzamem list papirja in si zraven napišem, kje vidim največji problem, kaj me moti ter ga vsebinsko razdelam. Nato pa na sestanku uporabljam besede, ki ljudi pritegnejo. Na primer: absolutely. Vsebinsko. Kako pa bi kaj argumentirala pa ne, ker nikoli ne vem, kaj bi kdo povedal, ker so karakterji zelo različni. Če uporabljáš absolutely vsaj pritegneš pozornost.

#### Š48

- 1 Z mano je udeleženec sestanka iz skupine, ki je vadila sama brez prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov?
- 2 Na splošno je dobra. Smo se kar ujeli, ker se nismo poznali med seboj. Potem smo se pa ujeli. Pozitivna izkušnja, vsekakor. Mogoče bi se lahko bolje pripravili, če bi imeli sestanke kasneje, ne takoj ko smo dobili case, a smo hoteli imeti podobne pogoje.
- 1 Kaj pa je pomembno za poslovne sestanke v poslovnem življenju? Če bi tri stvari izpostavili?
- 2 Vljudnost je zelo pomembna, da daš človeku možnost. Da se vsak poglubi v svoj del in iskanje skupnih kompromisov. Potem je sestanek posloven, profesionalen, natančen. Udeleženec, ki tega ne zna, pa izpade kot neresen, tak blefer, ki se šlepa.
- 1 Napredek?
- 2 Relevantnost prispevka se je z vajo izboljšalo, vsak se je tudi bolje vključil, ker smo se bolj poznali. Drugo: naučili smo se boljših reakcij na duge, nekaj pa smo gotovo pridobili tudi pri grammar in vocabulary, pa na pronunciation in fluency. Nekaj smo prispevali, nekaj smo se slišali.
- 1 Kaj je bilo v pomoč?
- 2 Gradivo, v razredu, kar smo se pogovarjali o temu. Učitelja smo pogrešali, ker ti lahko da neke usmeritve, vsakega posameznika lahko popravi. Pred izvedbo smo imeli usmeritve, med izvedbo pa bi bil učitelj koristen, če bi bil prisoten, saj v skupini šestih ljudi komaj za svoje napake poskrbimo, tako da bi po izvedbi bil koristen nekakšen feedback.
- 1 Težave?
- 2 Posebnih težav nismo imeli, samo mogoče nismo vedeli, če delamo prav, ker ni bilo potrditve.
- 1 Morate na sestanek. Kako bi se nanj pripravili?
- 2 Upošteval bi vse vaše nasvete, izkušnje, knjigo. Predelal bi vse gradivo, tipična vprašanja, odgovori, poiskal bi čim več informacij. Pripravil bi si okvirne točke, predvideti okvir. Zastavil bi si več scenarijev. Predstavil bi svoje mnenje.

#### Š54

- 1 Z mano je vodja sestanka iz skupine, ki je vadila sama brez prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov?
- 2 Zelo pozitivna. Jaz sem bila z različnimi skupinami, ker sem manjkala. Tako sem z različnimi člani tudi vadila. Na začetku je bilo malo zadržano, potem smo se pa že kar malo pregovarjali. Malo komično.
- 1 Ali se da sestankovanja naučiti? Kaj vam je bilo v pomoč?
- 2 Ja, pomembno je obvladanje jezika, poslovnega jezika, komunikativnost, da si aktiven in interaktiven, da pojasniš, da nisi preveč kratek, da vsi razumejo. Pomagale so fraze iz knjige, izbrala sem si vlogo vodje, ker je bolj jasno, kdaj kaj povem, ne da študiram, kdaj bom vskočila. Problemi so bili s poslovno angleščino. Poznaš besedo, potem pa težko govorim o nečem in mislim še na jezik. Med seboj smo si pomagali. Pripravljali smo se kakšnih pet minut, potem smo se pogovorili, kako bomo na sestanku.

- 1 Kje ste pogrešali učitelja? Kakšna je vloga?
- 2 Pri predstavitvi na začetku, da pove kako je treba. Potem mora pa vsak sam. Po sestankih pa da konkretne predloge, kako se lahko lepše in bolj vljudno izrazi. Pa bolj poslovno, ne tako splošno. Se mi zdi, da preveč uporabljamo tisto osnovno besedišče. 'But', 'problem', in ne 'issue'. Treba je več vaditi poslovno angleščino
- 1 Kako se pripravite na sestanek?
- 2 Vsebinsko bi se pripravljali. Pogledala bi si, kaj je na agendi in potem pa bi si pogledala besede, ker jih preveč uporabljam. But, recimo. Da bi zvenelo bolj izobraženo, vtis bi bil boljši.

### Š55

- 1 Z mano je udeleženec sestanka iz skupine, ki je vadila sama brez prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov?
- 2 V bistvu je bilo precej straightforward. Včasih je bil problem, če kdo manjka, ker potem manjka idej in daš potem več časa za pripravo. Potem je treba biti bolj fleksibilen in kreativen, če je manj članov v skupini. Danes ni bilo člana, ki bi povedal kako je s financami, tako da sem si moral izmisliti, da sem to prebral.
- 1 Kaj pa je pomembno za poslovne sestanke v poslovnem življenju? Če bi tri stvari izpostavili?
- 2 Kompromis na koncu, najbolje, da se pride čim prej do sklepa. Da zmanjšaš stroške in ne odlašaj z odločitvijo, ker morajo potem biti več sestankov. Več glav, več ve. Neka disciplina in jasno določen cilj je pomemben. Pot je pa že itak, ker je meeting, je malo v eno, ali v drugo smer. Več kot dovolj časa je, da prideš do nekega okvirnega sklepa. Ni važno, da ima nekdo 100%. Pomembno je, da prideš do neke oporne točke, da se ti vsaj delno strinjaš, da imaš eno točko, kjer se vsi vsaj delno strinjajo.
- 1 Kako ste se dobivali?
- 2 Nismo se dobili. Jaz imam srečo, da imam prijatelje na skypu, tudi v Angliji. Pa smo imeli skupni chat. Vadili nismo skupaj (?), se nismo enkrat dobili, razen ko smo se morali. Predlagal sem, pa se nismo nikoli dobili. Se bomo že, vse bolj na izi. Jaz sem že imel svoje opcije, kako to izboljšati, in če ni bilo nikomur do tima, se nisem hotel nekaj siliti. Jaz imam prijatelje na skypu čeprav so tehnični problemi, ker se ne sliši, ali pa hrešči, ali pa se dere eden čez drugega pa prekrivanje, ...pa še če je nekdo na holdu. Nekdo te nujno rabi, pa ti tega ne vidiš, pa lahko pride do zamere, da se nekdo noče javiti. Taka edina taka opcija, ki sem jo imel za opcijo. Tako sem se navadil, da malo več govorim. Spet problem je, če pa kar čakaš in se nič ne prekriva, ker ni naravno.
- 1 Vloga učitelja?
- 2 Pred sestankom je fino, da ti učitelj razloži pomen besede. Tudi na splošno. Na splošno se da to naučiti. Rabiš vajo. Med sestankom samo, če je na hitro, da ne delaš ves sestanek iste napake. Pa vedeti moraš kako poteka iz knjige. Povratna informacija med sestankom ne, ker te to vrže s tira, če je to za oceno, pri vaji pa je. Stoj, da ne gre vse narobe.
- 1 Morate na sestanek. Kako bi se nanj pripravili?
- 2 Narediš nalogo, informaciji o temi, besedišče, background. Sam veš katere so tvoje slabosti, tiste si potem pripraviš. Zapišeš si, da potem ne blebetaš ali pa da si tiho. Oporne točke out of the box, malo vizualizacije, kako bi to izgledalo.

### Š63

- 2 Positive experience. I am not used to meetings.  
When I start to talk, I cannot stop. I also learned that it is really difficult to explain what you are thinking if it is not your own language. It is really difficult to talk in a respectful way. In terms of language, I think I improved vocabulary and fluency. Grammar is not my speciality. I think I probably know how to interact better. I am more patient. I respect other member's opinions.  
I think it is always easier when the teacher is not present. You know the group. I think I was more comfortable talking about the topics I wrote about in essays.
- 1 The role of a teacher
- 2 It's easier to talk about the topics you are not supposed to think. We talked a lot about other topics. © The teacher is essential for the feedback. If the teacher interrupts a meeting, it is not good. After we had started, we became more confident. At the end, the teacher should say what was good and what was bad.
- 1 Have you corrected

- 2 I think if it is not expected, it is not easy to correct something. You have to work with the people, so you don't want to say something which is not making them comfortable. You do not want to correct somebody. I did not evaluate my performance, but I always thought about it if I was good or not. I am more comfortable and a little bit more fluent, but I am an Erasmus student, so I communicate in English all the time. If I have to go to a meeting, I should know very well, what it is about. I'd read from the Internet, I don't know if it is possible to practice, I would like to talk to someone. For me, it helps a lot if I write it down. The words, the main ideas. To persuade the others, I would be more spontaneous. What I have learned is to structure my ideas better. I first study the vocabulary and try to support my ideas better. It helped me only in essay writing. Sometimes I think it is my biggest difficulty to write not to speak. I separate school and the rest of my life, so it is hard to have the influence in that way.

### Š65

- 1 Z mano je vodja sestanka iz skupine, ki je vadila sama brez prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov?
- 2 Bolj pogosto bi se morali dobiti, pripraviti bi se morali, malo smo se pogovorili. Najprej smo si v slovenščini vse povedali, predebatirali, če komu ni bilo kaj jasno. Pripravo smo poskušali imeti deset minut, potem pa smo začeli s sestankom. Če si sam je problem, ker ne moreš nikogar nič vprašat, pred in med. Pri zadnjem sestanku smo si kar sproti dajali povratno informacijo. Pri nas smo si trudili sestaviti celoto iz posameznih delov. Pripravljali sem se tako, da sem gledal okroglo mizo, ker mi je všeč, če se znajo ljudje lepo pogovarjati. Mogoče je težje narediti predpripravo, če se ne poznaš. Kot vodja moraš malo vedeti, koga spodbuditi....
- 1 Ali se da sestankovanja naučiti?
- 2 Seveda. Pri individualnem delu vsak sam lahko doma, pri izgovorjavi je problem. Same elemente lahko sam doma, kako pa to združiti sam doma, je pa problem.
- 1 Kako se pripravite na sestanek?
- 2 Če vem, o čem se bom pogovarjal, osvežiti terminologija. Če pogledam ljudi, je izgovorjava katastrofalna, slovnica tudi, terminologija pa drži skupaj. Pripravil bi se po knjigi kako nekoga prepričati. Te stvari je v bistvu zelo težko ugotoviti z razmišljanjem, če pa vidiš deset primerov, pa gre.
- 1 Kje ste pogrešali učitelja?
- 2 Prisotnost med sestankom je najbolj pomembna, da vidi kakšna je interakcija med nami, po sestanku pa potem preko vprašanj poda neko mnenje.
- 1 Če upoštevam vse to, sem razumljen kot...
- 2 Odvisno od osebnostnih značilnosti, kakšen bi si mislil U dobro ta mlada generacija zna angleško, lahko bi pa rekli Kaj tale mularija tlele. Ima dva tečaja angleščine in misli, da nam bo tukaj pamet solila.

### Š66

- 1 Z mano je udeleženec sestanka iz skupine, ki je vadila sama brez prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov?
- 2 Meni je bilo všeč, da smo nekaj novega delali. Na tem faksu vedno delamo neke seminarske, ki jih noben več ne posluša. To je pa nekaj novega in bo uporabno v življenju. Boljše kot da bi delali neko bedno seminarsko nalogo.
- 1 Ali se da sestankovanja naučiti? Kaj vam je bilo v pomoč? Katere tri stvari so pomembne?
- 2 Da poznaš jezik dobro, druga pa da poznaš temo. Tretja pa, da se govorec razume, da je jasen. V skupini je bila študentka iz Portugalske, ki nas ne bi razumela, če se ne bi angleško pogovarjali.
- 1 S čim ste si lahko pomagali?
- 2 Pomagali smo si z gradivom v knjigi, pa tisti, s katerimi smo imeli sestanek smo si med seboj pomagali, se kdaj tudi kaj popravili.
- 1 Kje ste pogrešali učitelja? Kakšna je vloga?
- 2 Niti nisem ga preveč pogrešal. Ko smo imeli prvi business meeting, ko je bil učitelj zraven, nam je učitelj povedal, kaj bi lahko naredili bolje. Mogoče je pred sestankom potrebno, da učitelj pove, kaj je dobro, kaj slabo. Imeli smo malo težav z izražanjem z but, because, ... vi ste nas med urami najbolje spodbudili. Težko je, ker če dolgo eno stvar ponavljaš, se je težko odvaditi.



- 1 Česa ste se naučili?
- 2 »V skupini je bila študentka iz Portugalske, ki nas ne bi razumela, če se ne bi angleško pogovarjali.«  
Pridobil sem pri temu, da zdaj vem, kako poteka sestanek. Najprej nekdo nekaj pove, potem se strinja ali pa ne,...
- 1 Kako se pripravite na sestanek?
- 2 Najbolj bi se pripravil na temo, kakšne fraze bi si pripravil, da bi boljše zgledalo. Pokažeš, da si resen, profesionalni, da to ni šala. Pri poslu je zelo pomembno, da je poslovni odnos, ne prijateljsko pogovarjanje.

### Š70

- 1 Z mano je vodja sestanka skupine, ki je vadila brez prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov v angleškem jeziku?
- 2 To je v veliki meri pozitivna izkušnja. Ne vem pa, kako bi bilo, če bi bili vi zraven. Po mojem je bilo OK. Je bilo bolj sproščeno, kot če bi bil učitelj zraven. Predvsem je bil pri nas Alen, ki pozna več besed kot vsi ostali, da sem bil tukaj jaz, ki sem lahko pomagal Sebatu. Zelo je odvisno od samih članov, da si lahko med seboj pomagajo. Pa da se razumejo med sabo. Sestanke valjda rabimo, pa ne samo zaradi same oblike. Tudi za samo komunikacijo rabimo tako zdaj, kot kasneje. Tak in tak, enkrat prideš v stik s tem. Če nisi nikoli niti poskusil, se lahko čisto zablokiraš, tako pa imaš že nek filing in veš približno kaj pričakovati.
- 1 Torej ste pogrešali učitelja, da bi vam pomagal.
- 2 Mogoče bi lahko menjali člane skupine, da spoznaš tudi še koga drugega, ki ga še nisi. Tudi tako se ljudje dogovorijo med sabo. Mislim, da bi se v tretjem letniku se vsi poznamo med sabo in bi se lahko sami organizirali vsakič v drugi skupini. Če bi izpostavil tri stvari, kako začeti stavke, kako jih oblikovati in biti more smooth. Da ne bazira na neki osnovni, splošni ravni, ampak da je Business english. Da ni vsakdanje.
- 1 Kaj vam je bilo v pomoč?
- 2 Najboljši učinek je, če se dobiš fizično, ker se vidiš. Dobro se sliši, kot se po navadi zgodi preko Interneta. Tam ne moreš vskočiti v besedo, zamiki so moteči. Sploh za začetnike je najbolje, da se dobijo. Učitelja smo pogrešali pri začetkih stavkov. Pa to, kako se navezati na neko misel, na nekoga drugega. Kako se ne ponavljati, ker se velikokrat zgodi, da se nekaj govori, potem pa se vrne nazaj, pa se vprašaš, a nisi razumel tiste stvari prej. Učitelj bi kar sproti lahko pomagal, da lahko vsak sam potem navezuje. Učitelj ustavlja, popravlja.
- 1 Ste se med sabo kaj popravljali?
- 2 Vsebinsko že, kar pa se slovnic in drugega tiče, pa ne, ker je ful težko mislit na to, kako boš vljuden pa da boš še kaj pametnega povedal.
- 1 Kako ste se pa organizirali?
- 2 Povedali smo si, kdaj ima kdo čas, našli luknjo in se dogovorili. Sestanek je ponavadi trajal eno uro. Na koncu vsakega sestanka smo naredili neko obnovo, kako bi lahko naslednjič to bolje naredili in se naslednjič poskusili tega držati. Mislim, da sem se po vseh vajah naučil biti bolj vljuden formalno. Tudi drugače sem, če sem formalen, veliko bolj vljuden, kot na prijateljski ravni.
- 1 Če bi zdajle morali na sestanek v angleščini v službi? Kako bi se pripravili?
- 2 Po najboljši moči. Verjetno bi dobil neko gradivo in ga prebral. Poskušaš razmisliti, kaj bi nasprotna stran lahko imela. Vzel bi izhodišča. Poskusil bi si predstavljati, kako bi potekala cela stvar. Vadil pred ogledalom ravno ne bi, ker nisem tak tip, bi pa poskusil predstaviti argumente v svojih mislih in na glas. Pregledal bi gradiva, ki jih imam od prej s faksa, na internetu, ... Vključil bi se aktivno, valjda. Pomembno je, da dosežeš to, za kar si prišel tja. Če je tvoja vloga na sestanku, da samo izveš, kaj misli druga stran. Mislim pa, da nikoli ne bi bil tiho. Imam pač neko svoje mišljenje, ali pa tisto korporativno, ki ga zastopam. Tiho pa res ne moreš biti.

### Š72

- 1 Z mano je vodja sestanka iz skupine, ki je vadila sama brez prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov?
- 2 Izkušnja je zelo pozitivna. Ker smo se dvakrat snemali, smo bili prisiljeni, da smo veliko vadili. Dobili smo se dvakrat in še enkrat pri pouku. Če nas ne bi dvakrat posneli, se ne bi toliko pripravljali za sam ustni izpit.
- 1 Kaj pa je pomembno za poslovne sestanke v poslovnem življenju? Če bi tri stvari

izpostavili?

- 2 Do sedaj smo pri pouku več časa namenili pisni komunikaciji, tako da je tako še težje povedati svoje mnenje. Tako da, vsaka vaja pride prav. Vaja je najbolj pomembna, medtem ko govoriš, moraš misliti že čisto nekaj drugega, da imaš čas, da premišljaš še druge stvari hkrati. Moraš čim večkrat te fraze ponoviti, da imaš čas razmisliti hkrati, kaj boš še povedal, ker v slovenščini to bolj avtomatično to poteka. Pa pomembno je, da si čim bolj vljuđen. Da poznaš te fraze, da ti ni nerodno.
- 1 Kaj vam je bilo v pomoč?
- 2 Najbolj gradivo v učbeniku. Pravila in fraze in čim več primerov na različne teme. Lažje je govoriti pred nekom, ki ga poznaš. Mogoče tudi zaradi usklajevanja terminov, pa mogoče ti bolj direktno pove, kaj si delal narobe.
- 1 Vloga učitelja?
- 2 Ker v skupini ni bilo koga ki bi bil za dva razreda jezikovno boljši od ostalih. Na koncu smo se pogovorili. Fino je, da človeka pustiš, da pove, da se še bolj ne zmede.
- 1 Napredek?
- 2 Največ je v tej vlogi ta task fulfilment, da res nekaj prispevaš k skupini. Najprej je bilo tisto osnovno, zdaj je na precej višji ravni. Slovnica in izgovorjava mogoče težko izboljšati, pa vljudnost je na višji ravni. Dosti boljši je postopek, osnovno znanje pa počasi napreduje.

#### Š74

- 1 Z mano je vodja sestanka skupine, ki je vadila brez prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov v angleškem jeziku?
- 2 Kar se tiče vaj, smo se lepo organizirali. Manjkalo nam je nekega feedbacka, enostavno ker včasih rabiš sveža ušesa, da slišiš, da ti nekdo pove, kje so napake.
- 1 Torej ste pogrešali učitelja, da bi vam pomagal.
- 2 Lahko da bi vmes na vajah izvedli kakšno simulacijo z učiteljem. Malo več inputa na začetku, malo več spodbude... Glede na tok samega sestanka, čisto zaradi same izvedbe je to zgledalo tako, da je vsak povedal samo tisto, kar je bilo na listku. Ni bilo nobene debate.
- 1 Kaj vam je bilo v pomoč?
- 2 Vsi so si pogledali vokabular iz knjige in se ga naučili, da ga lahko uporabljaš tudi v aktivnem pogovoru. Fraze iz knjige so bile v pomoč. Feedback bi potrebovali.
- 1 Ste se med sabo kaj popravljali?
- 2 Ja, tega je bilo kar nekaj. Ampak bolj slovnico, kot strukturo ali pa konkretno v tem primeru, bi bila boljša ta in ta fraza. Vloga učitelja je v finesah in v proceduri sestanka. Večini študentov to manjka, ker tudi v slovenščini nimamo sestankov. Poslovnega sestanka nimamo niti v slovenščini. Čisto konkretno je tu luknja. Proceduralna.
- 1 Kje ste pa napredovali?
- 2 Pri drugem sestanku smo bili bolj organizirani, tekoče, bolj smo se vživeli v situacijo. Dejansko niso bili samo monologi ampak je bilo več interakcije. Učitelj je najbolj pomemben na začetku, za proceduro. Protokol je še nejasen, večina študentov ni navajenih, da se pogovarja na sestankih. Teme so bile raznovrstne, pa problematika je bila raznovrstna. To je bilo fino, da je veliko različnih primerov. Do novega leta smo se dobivali vsak teden in sem zadovoljen z rezultati.
- 1 Kaj pa skupina?
- 2 Na začetku smo imeli težave z določitvijo vodje. Potem je pa steklo. Mislim, da je pomembno, da se najde pravi vodja. Pomembno je ugotoviti, komu angleščina najbolj leži, ker je najbolj primeren za chairmana.
- 1 Če bi zdajle morali na sestaneke v angleščini v službi? Kako bi se pripravili?
- 2 Vsebinsko bi se pripravil tako, da bi se seznanil s temo. Mogoče bi poskusil obnoviti besedišča sestankov.

#### Š75

- 1 Z mano je udeleženka sestanka skupine, ki je vadila brez prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov v angleškem jeziku?
- 2 Naša skupina je zelo malo vadila. Dobili smo se in ko smo se dobili, smo se sicer zelo dobro ujeli. Izkušnja je pozitivna. Večkrat bi morali vaditi, a se nismo morali uskladiti. Enkrat smo se zelo fino pogovarjali, ker je bila tema bolj splošna. Poslovna angleščina sicer pomeni poslovno temo, a je lažje govoriti, če je tema bolj splošna. Če bi šla na sestaneke v angleščini,

bi ponovila vse fraze, ker potem izpadeš bolj profesionalen, bolj ti zaupajo, da veš o čem govoriš. Strukturiranje govora je zelo pomembna. Oporne točke so pomembne. V pomoč nam je bilo to, da smo vedeli, katero temo bomo imeli, si vse prebrali in potem smo si lahko malo pripravili, v katero smer bo šel sestanek. To pomaga za vajo. V poklicnem življenju pa tega ne bo. Na FB smo ustanovili skupino in vodja sestanka je objavil čas sestanka. Težave so bile, ker se niso vsi dovolj pripravili, več je bilo slovenščine med sestankom, če kaj nismo razumeli, kakšno besedo smo pogledali v slovar. Učitelja smo najbolj pogrešali za povratno informacijo in za spodbudo. Lahko bi se dobili večkrat. Če primerjam, kje sem se največ naučila, se mi zdi sem proti koncu več govorila, tudi besedišče sem izboljšala, sploh pri temah, ki so me zanimale. Težava je bila pri slovnici in izgovarjavi. Povratna informacija bi bila dobrodošla na koncu, vmes ne, da ti ne prekine misli. Če učitelja ni zraven, mogoče manj paziš, kaj govoriš, kar pa ni profesionalno. Če pa učitelj je, te je pa malo strah, bolj premisliš, kaj misliš. In to je profesionalno.

### Š78

- 1 Z mano je vodja sestanka skupine, ki je vadila brez prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov v angleškem jeziku?
- 2 Zelo pozitivna. Naša skupina je mogoče premalo vadila, ker bi to lahko še izboljšali, pa mogoče malo premalo smo obdelali teme.
  - 1 Kaj je pomembno pri simulacijah poslovnih sestankov?
  - 2 Uporaba besedišča in slovnice, pa da se vključi vse člane. Kot vodja sestanka moraš sam vključiti vse, ker eni se sami, eni pa ne. Sam s svojega stališča podaš nove ideje, ki jih ni še nihče in pride do viharjenja možganov.
    - 1 Kaj vam je bilo v pomoč?
    - 2 Slovar. Mogoče to, meni je manjkalo še slovenski prevod in če bi si lahko člani povedali pred sestankom svoje stališče v slovenščini. Jaz sem bolj revna z angleščino. Razumem jo, ampak ko moram sama kaj povedati, je pa katastrofa.
      - 1 Kakšna je vloga učitelja?
      - 2 Učitelja smo pogrešali v zadnjem delu, kjer bi nam lahko povedali kaj je bilo narobe. Če ti ne bo nihče povedal, potem tega ne boš nikoli popravil. Nismo se znali koncentrirati na primer, med sestankom smo se pogovarjali še o vsem drugem. V angleščini, ker smo imeli v skupini še Saro s Portugalske, ki nas ne bi razumela, če se ne bi angleško pogovarjali. To ni slaba ideja, da je tuji študent v skupini, ker si se potem prisiljen pogovarjati angleško, da vključiš vse.
        - 1 Ste se med sabo kaj popravljali?
        - 2 Mogoče se nočeš delat, da znaš. Nočeš koga prizadeti, pa itak smo na istem nivoju znanja.
          - 1 Kako ste se pa organizirali?
          - 2 Za sestanke smo se dogovarjali na pobudo kar vseh, ker smo se vsi strinjali, da je to za nas dobro. Trajalo je...dosti časa smo porabili, da smo si povedali, kaj smo delali, kar ni bila tema sestanka. Potem pa, ko smo enkrat začeli, je pa kar šlo. Mogoče smo bili bolj sproščeni...ker sem opazila, da recimo, če veš, da imaš nekoga zraven, ki zna angleško imaš bolj tremo kot drugače. Sestanki so bili dolgi 15 minut, nikoli 20. Dobili smo se dvakrat, za sestanek smo se dogovorili preko FB oz. po smsjih. Vedno smo se v živo dobili, ker nimamo vsi skypa. Pa težko je pisat, če že govorit ne znamo (?). To je problem.

### Š79

- 1 Z mano je udeleženec sestanka skupine, ki je vadila ob prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov v angleškem jeziku? Pozitivna ali negativna...
- 2 Pozitivna. Ker še nismo v službi, je to vse kar je. Če bi zdajle moral na sestanek v angleščini v službi, bi si izpisal ključne točke, besede in bi vadil. Besedišče tematike bi si izpisal. Mogoče bi se posvetoval s kolegi. Poskušal bi bolj poslušati, sčasoma pa bi začel bolj sodelovati. Pomembno je besedišče, pa da če nečesa ne razumeš, da ti ni nerodno vprašati. Potrudil bi se priti do besede. Bi že nekako prišel do besede. Učitelja smo pogrešali, ker se nismo tako redno dobivali, ker smo se samo enkrat, dvakrat dobili. Pa ni nobene povratne informacije, če smo sami imeli sestanek. Sami si nismo dajali povratne informacije. Česa sem se naučil? Ni me več tako sram kaj povedati, pa doma sem vse te case prebral, pa skupinsko delo, pa bolj poslušam, se navežem. Naučil sem se interakcije. Izboljšal sem samozavest, kreativnost in fleksibilnost. To je pomembno, več predlogov in več idej.

### Š82

- 1 Z mano je vodja sestanka iz skupine, ki je vadila sama brez prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov?
- 2 V redu je bilo. Mislim, da bi morali malo bolj vaditi. Mogoče bi bilo bolje z učiteljem, ker nisi tako pozoren na napake. se jih sploh ne zavedaš. Na zadnjem sestanku smo videli, koliko napak naredimo. Pa tisti, ki znamo angleško malo bolje, se ne potrudimo dovolj, da bi napredovali.
- 1 Kaj pa je pomembno za poslovne sestanke v poslovnem življenju? Če bi tri stvari izpostavili?
- 2 Poznavanje angleščine, tujega jezika in njihove kulture govora na sestankih. Slovenci se razlikujemo, govorimo angleško, ampak ne znamo na njihov način govoriti. Ponekod je to prijateljsko ali pa je strogo ločeno, kot nižji management mogoče niti ne smeš naslavljati višjega. Če to upoštevaš je sestanek interaktiven, produktiven. Da nikogar ne užališ, da se kaj novega naučiš, ali pa neka nova stališča, na katera nisi bil prej pozoren. Kultura je odvisna od posameznika. Sestanki so različni. V slovenskih podjetjih in v japonskih podjetjih. Nekje je bolj direktno, nekje pa bolj indirektno. Učitelja sem najbolj pogrešala pri izgovorjavi, pa ta procedura. Nisem se želela ven metat kot vodja, ker bi potem bilo slabo za skupino. Lahko bi v svoje dobro butala ven izraze, ker bi uničila sodelovanje med nami. Potem bi bilo koga lahko strah sodelovati. Saj imaš v knjigi napisano, kako moraš nekaj delati. V realnosti moraš pa stvari prilagoditi. Jezikovne težave so, a se jih ne zavedaš. Če znaš, si misliš, da bo že nekako šlo skozi.
- 1 Napredek?
- 2 To, what was required to do. Dobili smo se takrat, ko je bila angleščina ali pa vmes. Ampak to je to, če delaš to prostovoljno, mogoče ne čisto zares. Mislim, da smo premalo miselnega napora na vajah, nismo gledali na čas, malo bolj smo se smejali, nič nismo na uro gledali. Veliko časa smo porabili pred sestankom. Bolj smo študirali strukturo sestanka, kako bi speljali poslovni sestanek, da bi bilo podobno sestanku, kako bomo vstopali, prekinjali, več je bilo priprava, ni pa bilo narejeno s 100% naporom. Več priprave je bilo, kot izvedbe.
- 1 Kaj je bilo v pomoč?
- 2 Vsak posameznik je prebral. Poskusila sem predvideti, kako bo, potem sem pa vedela, da mora Marko sam govoriti, Niko moram sama vključiti. Če tega ne bi naredila, bi samo Marko govoril. Če bi menjali skupino, bi bilo bolj odvisno, na koga naletiš. Čisto odvisno, lahko da se ujameš in klikneš takoj, lahko pa ne bi bilo čisto nič. Učitelj je potreben med in po sestankom. Med sestankom za tiste večje napake, drugače pa na koncu.
- 1 Morate na sestanek. Kako bi se nanj pripravili?
- 2 Najprej bi predelala besedišča tega področja, prebrala bi si besedila, podčrtala kakšne besede, potem pa bi premislila, kaj je moje poslanstvo na sestanku. Če sem ključna... pogledala bi si na youtube npr. izgovarjavo. Napisala bi si osnovne stvari, kako prepričati s pravo frazo.

### Š86

- 1 Z mano je udeleženec sestanka iz skupine, ki je vadila sama brez prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov?
- 2 Izkušnja je dobra, ker vadimo za realne sestanke, ker do sedaj nismo bili še na nekih sestankih, še posebej v angleščini. Angleščina je vodilni jezik na svetu. Izkušnja je bila dobra.
- 1 Ali se da sestankovanja naučiti? Kaj ste pogrešali med sestanki, ko ste vadili?
- 2 Pogrešali smo učitelja, da bi nas usmeril in vodil, ki bi nam povedal, če smo se prav izražali. Če je skupina sama, gre potem samo še navzdol, to pomeni, da so se začele bolj take splošne besede uporabljati, ni bilo več želje po nečem več. Celotna skupina je šla s tokom. Nikogar ni bilo, da bi nas usmeril naprej. Preveč splošno besedišče. Pa tudi to sem pogrešal pri temu, da nismo znali povedati tistega, kar smo želeli povedati.
- 1 Kje ste pogrešali učitelja?
- 2 Prej pove, kaj naj se naredi, vmes lahko koordinira skupino, kam naj gre, določi točko, od kod gre navzdol. Mogoče bi bilo bolje da bi se v okviru istega sestanka trije povezali v manjšo skupino. Po angleščini smo se dogovorili ali pa preko fbja. Izvedli smo jih tako, da smo se dobili. Med sabo se nismo nekaj ekstra popravljali, ker smo bili bolj tiha skupina in bi to izpadlo že, kot da si ga napadel.
- 1 Kaj je pomembno za učinkovite sestanke v angleščini?
- 2 Pripravljenost na sestanek, da veš, s kom imaš sestanek. Postaviš se v njegovo kožo. Pripraviš se na vse. Če vse to narediš, potem pride do uporabnih rešitev. Dolžina sestanka je

odvisna od teme in ostalega.

- 1 Kako se pripravite na sestanek?
- 2 Pozanimal bi se s kom se dobim, kaj bi radi od mene, dobil bi se s šefom, in ga vprašal, kaj hoče od mene, kakšni so naši cilji in prilagodit pogovor sestanka na to temo. Pripravil bi se na ključne točke, besedišče, ki se nanaša na to temo. Mislim, da se ne moreš vnaprej pripraviti na njegovo reakcijo, lahko pa predvidevaš in odgovoriti pri samem sebi. Poskusil bi svoje cilje predstaviti kot učinkovite, in potem argumentirati z drugimi rešitvami. Pozitivne argumente bi mu tako dobro predstavil in ga poskusil zlomit vsebinsko. Najprej bi se strinjal z njim, potem pa mu poskusil razložiti, tako da ne bo užaljen. Na sestanku moraš izraziti svoje mnenje. To ne gre, da bi bil tiho.
- 1 Česa ste se naučili na simulacijah?
- 2 Fino je, da vidiš kaj je na sestankih in kako ga je treba samo voditi.

### Š93

- 1 Z mano je udeleženec sestanka iz skupine, ki je vadila sama brez prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov?
- 2 V redu. Uporabno potem naprej. Mogoče bi samo na koncu sestanka bolj podrobno pogledali napake. Tudi skupaj z učiteljem. Takšen način je zelo učinkovit, dodal bi le malo bolj zahtevne termine v same primere, ki pa bi bili prav tako razloženi, da bi krepili svoj besedni zaklad.
- 1 Ali se da sestankovanja naučiti?
- 2 Osnova, potek, zaželeno besedišče se da naučiti. Predpogoj je pa, da poznaš tematiko in da veš, o čem sestane poteka.
- 1 Kje ste pogrešali učitelja?
- 2 Prisotnost učitelja se mi ne zdi nujno potrebna oz. je potrebna samo pri prvem sestanku, da razloži, kako vse skupaj poteka in da nas opozori, če potek sestanka ni pravilen. Na vseh kasnejših sestankih prisotnost učitelja ni potrebna. Po sestanku bi lahko bolj skupaj pogledali. Povratna informacija, kaj bi bilo treba izboljšati, pa napake. Med sabo smo se kdaj popravili. Po pouku smo se dobili izven termina. Pripravljali smo se različno, enkrat smo šli kar v angleščini, drugače pa v slovenščini skozi. Za sestanke je najbolj pomembno, da znaš izraziti mnenje, da poslušáš, da si jase in vljuden. Če poslušáš, lahko skupaj najdeš en kompromis.
- 1 Če upoštevam vse to, sem razumljen kot...
- 2 Potem me ljudje vidijo kot resnega, pripravljenega. Sam pa izgledáš bolj uspešno, da znaš argumentirati, prepričati. Moje ideje pa imajo večjo težo. Sestanki so potem lahko krajši, če si bolj pripravljen, kot če niti ne veš, za kaj gre. Če smo v istih skupinah je lažje izvesti vajo, če si stalno v isti skupini, če se poznaš, interakcija je tekoča.
- 1 Kako se pripravite na sestanek?
- 2 Glede jezika bi si pogledal glavne fraze, vljudnostne fraze, sploh če želimo izraziti nestrinjanje.

### Š94

- 1 Z mano je udeleženka sestanka iz skupine, ki je vadila sama brez prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov?
- 2 Zelo pozitivna izkušnja. Videli smo dejansko, kako poteka sestane. Kako sploh komunicirati z udeleženci sestanka. Kakšne fraze uporabljaš, če se ne strinjaš.
- 1 Kaj pa je pomembno za poslovne sestanke v poslovnem življenju? Če bi tri stvari izpostavili?
- 2 Da imaš besedni zaklad, da znaš uporabljati prave besede, da si več uporabne fraze, kako se ne strinjaš, kako reagiraš, argumentacija.
- 1 Kaj ste pogrešali?
- 2 Učitelja smo zelo pogrešali. Nismo dobili feedbacka o tem, kaj delamo prav, kaj narobe. Smo pa postali tako samostojni. Vmes smo se včasih pogovorili, če smo kam zašli. Na koncu smo se kar sami dogovorili, kaj bi bilo treba. Manjka nekdo, ki bi ti to povedal.
- 1 Česa ste se naučili?
- 2 Naučili smo se poslušati in ne preveč en čez drugega govoriti.
- 1 Morate na sestane. Kako bi se nanj pripravili?
- 1 Napisala bi si oporne točke, kaj moram povedati. Tudi kako bom prepričala, mu razložiti, kaj

- 2 sploh misliš s tem. Oboje je pomembno. Vsebinsko in kako.

### Š95

- 1 Z mano je vodja sestanka iz skupine, ki je vadila sama brez prisotnosti učitelja. Kakšna je vaša izkušnja s simulacijami poslovnih sestankov?
- 2 No, pri učitelju bi morali najbrž začeti takoj delati, motilo me je pa to, ker ni bilo povratne informacije.
- 1 Kje ste pogrešali učitelja? Kakšna je vloga učitelja?
- 2 Učitelj je pomemben pred izvedbo, to je bilo v knjigi, med sestankom je to, da nas posluša, potem pa, po sestanku, da pove, napake, kaj je narobe. Na primer, če bi mi prej povedali, da ponavljam What do you think, bi lahko uporabila How do you feel about that.
- 1 Kaj je najbolj pomembno na poslovnih sestankih?
- 2 Pomembno je da razumeš ostale, pa njihove navade. Na primer, če se dobiš s kakšnimi Italijani, jih je težko razumeti, ali pa v Španiji, kjer imajo eno uro samo uvod, da se navadijo. To da razumeš kulturo, pa da govoriš v svojem jeziku samo takrat, ko so pa ostali zraven pa govoriš samo v angleščini. Če to upoštevaš je sestanek bolj uspešen, da se lahko bolje dogovoriš. Med sestankom vsak pove svoje mnenje, ga argumentira tako, da ga ostali razumejo.
- 1 Kako se pripravite na sestanek?
- 2 Najprej bi pogledala, zakaj se sklicuje sestanek. Pripravila bi se tako, da bi znala dobro argumentirati.

## Priloga G: oznake v korpusu SAPS

S	speaker/govorec
[corr]	self correction/popravek
[laughs]	laughter or other contextual information / smeh in druge kontekstualne informacije
,	short pause in a sentence / kratki premor v povedi
...	pause between sentences or utterances / premor med povedmi oz. izreki
[15s]	long pause, e.g. 15 second pause / daljši premor, npr. 15 sekundni premor
.	affirmative sentence / trdilni stavek
?	question / vprašanje
<b>S1</b> <b>S2</b>	<p>Overlapping utterances / prekrivanje govora (več sogovornikov)</p> <p><b>S1:</b> So we own you and so we can tell you whatever we want... <b>S2:</b> ...In theory.</p> <p><b>S1:</b> May I just interrupt?... <b>S2:</b>...I am kind enough to offer you a compromise...</p> <p><b>S1:</b> Ok. We will try to get the company to offer you more of a.... <b>S2:</b> ...At least some Italian food.</p> <p><b>S1:</b> Workers?... <b>S2:</b> ...Work representative to discuss this and arrange for some sort of solutions</p>

## Priloga H: Jezikovne funkcije po fazah poslovnega sestanka<sup>1</sup>

<b>0. PRED SESTANKOM</b>	
0. vzpostavljajanje stika	<i>Excuse me. I don't think we've met.</i>
1. pozdravljanje	<i>Good morning.</i>
2. spraševanje po počutju	<i>How have you been?</i>
3. odgovor na spraševanje po počutju	<i>Fine, and you?</i>
4. naslavljanje	<i>Mr. Hribar</i>
5. predstavljanje	<i>This is Mr. Hribar, the Human Resources Manager.</i>
6. odgovor na predstavljanje	<i>Nice to meet you.</i>
<b>1. ZAČETEK SESTANKA</b>	
1. Vodja sestanka začne sestanek.	<i>Shall we get started?</i>
2. Vodja sestanka vzpostavi stik.	<i>Dear colleagues.</i>
3. Vodja sestanka predstavi udeležence sestanka.	<i>I'd like to introduce...</i>
4. Vodja sestanka opredeli namen sestanka.	<i>We've called the meeting to find the solution.</i>
5. Vodja sestanka udeležence obvesti o tem, kdo je odsoten.	<i>I'm afraid Mr X is unable to attend...</i>
6. Vodja sestanka vpraša udeležence o zapisniku prejšnjega sestanka.	<i>Have you all got the minutes of the previous meeting? Any comments? Shall we take them as read?</i>
7. <b>Udeleženci potrdijo zapisnik/dopolnijo zapisnik/ne potrdijo zapisnika.</b>	<i>Yes.</i>
8. Vodja sestanka udeležence obvesti o pisanju zapisnika.	<i>X, would you mind taking the minutes?</i>
9. Udeleženec se strinja s pisanjem zapisnika.	<i>No, not at all.</i>
10. Vodja sestanka udeležence obvesti o časovnih vidikih sestanka.	<i>We'll have to keep each item to ten minutes. The meeting is due to finish at...</i>
11. Vodja sestanka predstavi dnevni red sestanka.	<i>There are three items on the agenda. First..., second..., and the third. Shall we take the points in this order?</i>
12. <b>Udeleženci potrdijo/spremenijo vrstni red točk dnevnega reda.</b>	<i>Yes. / Well, I'd like to...</i>

<sup>1</sup> Povzeto po Handfordovi klasifikaciji (2010, str. 69-75) in Sporazumevalnem pragu za slovenščino (Ferbežar idr. 2004, str. 23-58). Primeri so iz korpusa SAPS.



13. Vodja sestanka vpraša udeležence o točki razno.	<i>Is there Any Other Business?</i>
14. <b>Udeleženci izrazijo svoje stališče o točki razno.</b>	<i>No. / Well, there is...</i>
15. Vodja sestanka predstavi prvo točko dnevnega reda sestanka.	<i>So the first item on the agenda is....</i>
<b>2. RAZPRAVA</b>	
1. <b>Vodja sestanka povpraša po mnenju.</b>	<i>What's your position on ...?</i>
2. Vodja sestanka ali udeleženec izraža svoja stališča kot:	
trditev (kot pogoj, vzrok, posledico, ipd.)	<i>It seems to me that...; if...; because...; so...</i>
zanikana trditev,	<i>Nobody is saying...,</i>
strinjanje s trditvijo,	<i>I couldn't agree more.</i>
poizvedovanje po strinjanju oz. nestrinjanju,	<i>Wouldn't you agree, that...?; Well?,</i>
dopuščanje oz. vljudno nasprotovanje,	<i>Yes, but...,</i>
poizvedovanje po stopnjah verjetnosti,	<i>Could this...; Is it possible,...</i>
izražanje stopnje verjetnosti,	<i>This may be...; We could have been...,</i>
poizvedovanje po stopnjah gotovosti,	<i>Do you think, this could be...?;</i>
izražanje stopnje gotovosti,	<i>We are absolutely convinced, that...; Maybe this could be...,</i>
poizvedovanje po nujnosti,	<i>Is it really necessary...</i>
izražanje nujnosti,	<i>We need to learn English; Learning English is a must...</i>
poizvedovanje po dovoljenju in prošnja za dovoljenje,	<i>Would you mind; May I interrupt,</i>
izražanje dovoljenja,	<i>Yes, absolutely</i>
izražanje prepovedi,	<i>I'm afraid not</i>
poizvedovanje po želji,	<i>Would you like...?; How do you feel about...?</i>
izražanje želje in volje,	<i>We would like to cooperate better</i>
poizvedovanje po namenu,	<i>What would you like to achieve?</i>
izražanje namena,	<i>We've called the meeting to find the solution.</i>
poizvedovanje po preferencah,	<i>Which option do you prefer?</i>
izražanje preferenc,	<i>We'd better solve it ASAP</i>

izražanje ugodja,	<i>How thoughtful of you!</i>
izražanje neugodja,	<i>Horrible!</i>
poizvedovanje po občutkih,	<i>How do you feel about it?</i>
poizvedovanje po všečnosti,	<i>Do you enjoy teambuilding exercises?</i>
izražanje naklonjenosti,	<i>This is a brilliant idea!</i>
izražanje nenaklonjenosti,	<i>This is ridiculous!</i>
poizvedovanje po zadovoljstvu,	<i>Are you satisfied with this option?</i>
izražanje zadovoljstva,	<i>Well done!</i>
izražanje nezadovoljstva,	<i>We are not completely happy with your proposition.</i>
poizvedovanje po tem, ali koga kaj zanima, ali ne,	<i>Are you interested in the programme?</i>
izražanje zanimanja,	<i>Really?</i>
izražanje nezanimanja/pomanjkanja zanimanja/odpora,	<i>No, thank you.; It doesn't really matter; How boring!</i>
izražanje presenečenja,	<i>Oh!; Unbelievable!</i>
izražanje nepresenečenosti,	<i>Yes, and?</i>
poizvedovanje po presenečenju,	<i>Does this surprise you?</i>
izražanje upanja,	<i>I hope so.</i>
izražanje razočaranja,	<i>What a pity!; That's to bad!</i>
poizvedovanje po strahu in skrbi,	<i>Is everything ok?</i>
izražanje strahu in skrbi,	<i>We are concerned about the results.</i>
tolažba, opogumljanje,	<i>I am sure we can come to a mutual agreement.</i>
zahvala in izražanje hvaležnosti,	<i>Thank you all for coming.</i>
odgovor na izraženo hvaležnost,	<i>You are welcome.</i>
opravičevanje,	<i>I am sorry to interrupt.</i>
sprejemanje opravičila,	<i>No problem.</i>
poizvedovanje po odobravanju ali neodobravanju,	<i>Would that be too late?</i>
izražanje odobravanja,	<i>Great!</i>

izražanje obžalovanja,	<i>I regret to say...</i>
izražanje sočustvovanja.	<i>I'm sorry to hear that.</i>
<b>3. Vodja sestanka usmerja razpravo.</b>	<i>I'm afraid we're getting sidetracked; Keep to the point, please.</i>
4. Vodja sestanka ali udeleženec predstavi svojo zamisel.	<i>Let's organize...! I suggest that we organize ...</i>
5. Vodja sestanka ali udeleženec členi sestavine teme.	<i>Firstly,...; to start with...; ..., however...</i>
6. Vodja sestanka ali udeleženec nakazuje, da sledi diskurzu.	<i>Yes, exactly; Aha</i>
7. Vodja sestanka ali udeleženec poroča, pojasnjuje, ponazarja s primeri.	<i>namely...; that is...</i>
8. Vodja sestanka ali udeleženec poudarja.	<i>Even our competitors...</i>
9. Vodja sestanka ali udeleženec spremeni temo.	<i>To digress,...</i>
10. Vodja sestanka ali udeleženec okleva pri formulaciji.	<i>With all due respect,...</i>
11. Vodja sestanka ali udeleženec spodbuja.	<i>We are sure you can ...</i>
12. Vodja sestanka ali udeleženec preverja, ali sogovorec sledi pogovoru.	<i>Do you know what I mean</i>
13. Vodja sestanka ali udeleženec popravi izjavo.	<i>Not X, Y. Sorry.</i>
14. Vodja sestanka ali udeleženec izrazi zahtevo.	<i>We need you to start cooperating.</i>
15. Vodja sestanka ali udeleženec izrazi prošnjo.	<i>Would you consider attending classes more regularly?</i>
16. Vodja sestanka ali udeleženec prosi za pomoč.	<i>Can you lead on this one?</i>
17. Vodja sestanka ali udeleženec ponudi pomoč.	<i>Let me help you.</i>
18. Vodja sestanka ali udeleženec opozori.	<i>You have to start making some effort.</i>
19. Vodja sestanka ali udeleženec izreče nepreverjeno informacijo.	<i>The company is said to be the cash cow of the group</i>
20. Vodja sestanka ali udeleženec predlaga.	<i>Let's organize some teambuilding exercises</i>
21. Vodja sestanka ali udeleženec se strinja ali ne.	<i>I completely agree. / Frankly,.; I am afraid, I can't support it.</i>
<b>22. Vodja sestanka vključi udeleženca.</b>	<i>I'd like to hand over to Mark, who is going to lead the next point.</i>
23. Vodja sestanka ali udeleženec prekine sogovorca in prevzame vlogo govorca.	<i>Sorry to interrupt, ...; May I just come in here...</i>
24. Vodja sestanka ali udeleženec prepusti besedo sogovorniku.	<i>Go ahead..</i>
25. Vodja sestanka ali udeleženec izrazi željo, da bi nadaljeval.	<i>Let me finish.</i>
26. Vodja sestanka ali udeleženec spodbudi sogovorca, naj nadaljuje.	<i>Continue, please.</i>

27. Vodja sestanka ali udeleženec preveri razumevanje.	<i>Was I clear about...?</i>
28. Vodja sestanka ali udeleženec izrazi nerazumevanje.	<i>Sorry, I couldn't catch that. Could you repeat it?</i>
29. Vodja sestanka ali udeleženec prosi za pojasnilo.	<i>I am sorry, did you say COST?),</i>
30. Vodja sestanka ali udeleženec ponovi.	<i>I said....</i>
31. Vodja sestanka ali udeleženec išče pravo besedo ali izraz.	<i>I don't know how to say that.</i>
32. Vodja sestanka ali udeleženec pojasni.	<i>An agenda is a list of items to be discussed at the meeting.</i>
33. Vodja sestanka ali udeleženec pomaga pri iskanju besed ali izrazov.	<i>Maybe: agenda?</i>
34. Vodja sestanka ali udeleženec prosi za črkovanje.	<i>How do you spell that?</i>
35. Vodja sestanka ali udeleženec črkuje.	<i>C-E-O.</i>
36. Vodja sestanka ali udeleženec prepričuje.	<i>I think we should give ourselves time to think about...</i>
37. Vodja sestanka ali udeleženec sklepa kompromise.	<i>We are prepared to ...; I think we could ...</i>
<b>38. Vodja sestanka usmerja glasovanje.</b>	<i>Can we take a vote on that proposal?</i>
<b>39. Vodja sestanka povzame glavne ugotovitve prve točke dnevnega reda.</b>	<i>Well, if I could just sum up the discussion.</i>
<b>40. Vodja sestanka uvede novo točko dnevnega reda</b> (se ponovi)	<i>The next item on the agenda is....</i>
<b>41. Vodja sestanka vpraša o točki razno.</b>	<i>Is there Any Other Business?</i>
42. Udeleženci sestanka izrazijo svoje zamisli.	<i>In my opinion...; As I see it...</i>
<b>43. Vodja sestanka povzame sklepe sestanka.</b>	<i>Before we close, let me summarize the main points.</i>
<b>3. KONEC SESTANKA</b>	
1. <b>Vodja sestanka se zahvali za udeležbo na sestanku.</b>	<i>Thanks for your participation.</i>
2. <b>Vodja sestanka nakaže, da zaključuje in udeležence obvesti o naslednjem sestanku.</b>	<i>That just about covers everything. So, the next meeting will be...</i>
3. <b>Vodja sestanka zaključi sestanek.</b>	<i>I declare this meeting closed.; This was all for today</i>
4. Udeleženci se zahvalijo.	<i>Thank you.</i>
<b>00. PO SESTANKU</b>	
1. Vodja sestanka in udeleženci se poslovijo.	<i>Goodbye</i>
2. Vodja sestanka in udeleženci kramljajo.	<i>So, how...</i>

### PRILOGA I: Opredeljene jezikovne funkcije v simulacijah z učiteljem

	S1	E1	S2	E2	S3	E3	S4	E4	S5	E5	S6	E6	S7	E7	S8	E8	vsota	povpr.
1.1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	1
1.2	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	-	X	-	X	12	0,7
1.3	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	14	0,8
1.4	-	-	X	X	X	X	-	X	X	X	-	-	X	X	X	-	10	0,6
1.5	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,06
1.6	-	X	-	X	-	X	-	X	-	-	X	-	X	X	-	-	7	0,4
1.7	-	X	-	X	-	X	-	X	-	-	X	-	X	X	-	-	7	0,4
*(1.8)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	1	0,06
*(1.9)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1.10	-	-	X	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	8	0,5
1.11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X	-	X	13	0,8
*(1.12)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	1	0,06
1.13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	1	0,06
1.14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1.15	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	-	14	0,8
2.1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	1
2.3	X	X	X	X	-	X	X	X	X	-	-	X	-	X	-	X	11	0,7
2.22	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	1
*(2.39)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.40	-	-	-	X	-	-	-	-	X	X	-	X	-	X	X	X	7	0,4
2.41	X	X	X	X	-	X	-	-	X	X	-	X	X	X	X	X	12	0,7
2.42	X	X	X	-	X	-	-	-	X	X	-	X	X	X	X	-	10	0,6
2.43	X	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	X	X	X	-	X	8	0,5
3.1	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	X	-	X	12	0,7
3.2	X	-	X	X	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	-	X	12	0,7
3.3	-	X	X	X	-	-	X	X	-	X	-	-	X	X	-	X	9	0,5
S/E	13	15	14	17	9	16	9	16	14	15	8	14	14	20	8	16	89/129	11,12/16,12
S + E	28		31		25		25		29		22		34		24		218	13,62
E - S		2		3		7		7		1		6		6		8	40	5
X	1	3	1	4	1	6	0	7	1	2	2	8	0	6	3	11	9/47	1,12/5,87

\*( ): faze sestanka so dogovorjene kot neobvezne oz. jih študentje lahko izpustijo;

najnižja in najvišja vrednost

**X:** funkcija je prisotna samo pri začetnem sestanku

**X:** funkcija je prisotna samo pri končnem sestanku

## PRILOGA J: Jezikovne funkcije v simulacijah brez učitelja

	S9	E9	S10	E10	S11	E11	S12	E12	S13	E13	S14	E14	S15	E15	S16	E16	vsota	povpr.
1.1	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	0,9
1.2	X	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	4	0,2
1.3	X	X	-	X	X	X	-	X	X	X	X	-	X	X	X	X	13	0,8
1.4	X	X	-	-	X	X	X	X	-	-	X	X	X	X	-	-	10	0,6
1.5	-	X	-	-	X	-	-	-	-	X	X	-	X	-	-	-	5	0,3
1.6	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	2	0,1
1.7	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	2	0,1
*(1.8)																		-
*(1.9)																		-
1.10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	2	0,1
1.11	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	13	0,8
*(1.12)	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,06
1.13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	1	0,06
1.14																		-
1.15	X	X	X	-	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	-	X	12	0,7
2.1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	1
2.3	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	14	0,8
2.22	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	5	0,3
*(2.39)																		-
2.40	-	X	-	-	-	X	-	X	-	X	X	X	X	X	-	X	9	0,5
2.41	X	X	X	X	-	-	-	X	-	-	-	X	X	X	X	X	10	0,6
2.42	-	X	X	-	-	-	X	-	X	-	X	X	X	X	-	X	9	0,6
2.43	X	X	-	-	X	-	-	X	-	-	-	X	X	-	X	X	8	0,5
3.1	X	X	-	X	-	-	-	X	X	X	X	X	X	-	-	X	10	0,6
3.2	X	X	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	X	7	0,4
3.3	-	-	X	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	5	0,3
S/E	10	15	10	8	8	11	5	13	8	11	12	13	15	11	6	17	74/99	9,25/12,37
S + E	25		18		19		18		19		25		26		23		173	10,81
E - S		5		-2		3		8		3		1		-4		11	25	3,12
X	1	6	4	2	2	5	1	9	1	4	2	3	5	1	0	11	16/41	2/5,12

\*( ): faze sestanka so dogovorjene kot neobvezne oz. jih študentje lahko izpustijo;

najnižja in najvišja vrednost

X: funkcija je prisotna samo pri začetnem sestanku

X: funkcija je prisotna samo pri končnem sestanku

## Priloga K: oznake za napake in primeri napak v korpusu SAPS

<W>	error/napaka	primer napake
WART	article/člen	and <b>Italians</b> / and the Italians
WCOND	conditional / pogojniki	If it <b>would be</b> / were If we <b>won't</b> / don't pay
WCONJ	conjunction/veznik	<b>but</b> however we / however we
WCONT	continuation/nadaljevanje	Any other business? Yes. <b>Our first issue on the agenda is...</b>
WCONTEXT	context / kontekst	Our English is worse than our <b>Italian</b> (your Italian). We need you, because....OK. Marketing. You have to speak in <b>Italian</b> , otherwise we have to finish with the acquisition that we made before (English). Here in <b>Novara</b> (Maribor). So, what do you think that we could do to improve this, because we have experienced the same problem? We have a colleague here from <b>Croatia</b> (not present). Your <b>Italian</b> hasn't improved (English). Are you satisfied for instance with the e-mail responsiveness and with the reports that <b>we are sending to you</b> and so on? (They aren't sending any reports) What does our <b>HR</b> think about this? (after speaking to HR).
WGRAM	grammar/slovnica	speak <b>good</b> / well <b>yourself</b> / yourselves better <b>as</b> / than <b>less</b> business trips / fewer Because you always <b>asking</b> / you are always asking
WLANG	code switching / preklon jezika	Ne, you have to <i>kako se že reče?</i>

WMOD	modal / modalni glagol	We must <b>to</b> give you / we must give you. This <b>is</b> might... / This might... The Italians <b>needn't speak</b> English in the past. / didn't need to speak
WNUM	number/ slovnično število	<b>any suggestion</b> / any suggestions the <b>Slovenian</b> / Slovenians
WVOC	vocabulary/besedišče	English <b>lesson /course</b> You are welcome to <b>enjoy</b> me / <b>join</b> <b>cooperants</b> / colleagues They should <b>learn</b> them something / teach
WO	word order / besedni red	Tell me <b>why are you</b> sending the reports. / you are
WPHR	phrase / besedna zveza	Thank you <b>for a word</b> / letting me speak on the other <b>side</b> / on the other hand <b>We all agree on them?</b> / Shall we take them as read? This is all from <b>my side</b> / all from me. <b>The word is yours.</b> / Over to you.
WPOL	politeness / vljudnost	<b>They</b> are always asking us / The headquarters <b>I want that you give me</b> / would like you to give me
WPREP	preposition/predlog	discuss <b>about</b> the problem/ discuss the problem
del	delete/odveč	He spoke <b>in</b> Italian / He spoke Italian.
WPR	pronoun/zaimsek	<b>As I see</b> / As I see it You should pay <b>it</b> / You should pay us.
WPRON	pronunciation/izgovorjava	<b>course, unreasonable, although, their, alliance</b>
WREG	register/register	<b>Yeah.</b> / Yes. Hi <b>guys</b> / Good morning everybody
WSTRESS	stress/poudarek	Human Res <b>our</b> ces / Human Res <b>our</b> ces, <b>eff</b> ort / <b>eff</b> ort
WSTART	false start / napačni začetek	I really suggest that...Could we speak in Italian?
WTEN	tense / slovnični čas	we <b>decided</b> / we have decided



## Priloga L: Napake v korpusu SAPS v ekperimentalnih in kontrolnih skupinah.

### Eksperimentalne skupine

#### ZAČETNE SIMULACIJE 876 napak

mesto	pog	napake
22	102	WPOL
36	71	WARTthe
50	52	WSTART
64	42	WVOCdel
80	40	WPRON
131	30	WO
135	23	WGRAMdepend
139	15	WARTdel
143	14	WPREPdel
151	13	WREGyes
152	13	WREG
197	10	WPREPon
198	10	WPREPto
218	9	WGRAMthese
219	9	WPRit
220	9	WVOCresources
244	8	WNUMItalians
263	7	WGRAMquestion
291	6	WNUMSlovenians
292	6	WPREPat
293	6	WVOCspeak
327	5	WARTa
328	5	WLANG
329	5	WPREPfor
330	5	WPRdel
331	5	WTENhave
332	5	WVOCsenior
378	4	WARTan
379	4	WCONT
380	4	WGRAMdel
381	4	WMODcould
382	4	WPREPfrom
383	4	WVOCitem
463	3	WGRAMhas
464	3	WGRAMis
465	3	WGRAMto
466	3	WGRAMwas
467	3	WGRAMwell
468	3	WNUMCroadians
469	3	WNUMreports
470	3	WPREPIn
471	3	WPREPof
472	3	WPRit
473	3	WPRtheir

#### KONČNE SIMULACIJE 795 napak

mesto	pog	napake
36	91	WPOL
54	59	WARTthe
57	61	WSTART
107	26	WO
112	26	WPRON
162	20	WREGyes
166	17	WPREPdel
210	12	WPREPon
219	11	WARTa
226	10	WTENhave
250	9	WVOCdel
251	9	WGRAMthese
252	9	WARTdel
253	9	WMODwould
254	9	WPREPfor
255	9	WPREPwith
283	8	WGRAMdel
284	8	WPREPto
285	8	WPRit
286	8	WVOCItaly
310	7	WARTan
311	7	WGRAMwell
347	6	WGRAMquestion
348	6	WPREPby
385	5	WMODdel
386	5	WPREPfrom
387	5	WPREPIn
388	5	WPREPof
389	5	WVOCResources
390	5	WVOCwrite
445	4	WGRAMas
446	4	WNUMSlovenians
447	4	WPRONcooperate
448	4	WREG
528	4	WSTRESS
529	3	WGRAMare
530	3	WGRAMcreating
531	3	WGRAMhas
532	3	WGRAMto
533	3	WMODshould
534	3	WPHRdobusiness
535	3	WPREPat
536	3	WPRONstaff
537	3	WPRthem

474	3	WPRthem	538	3	WREGdel
475	3	WREGaregoingto	539	3	WVOCidea
476	3	WREPEAT	540	3	WVOCreports
477	3	WVOCeffect	541	3	WVOCwork
478	3	WVOCmake	678	2	WCONDdon
479	3	WVOCItaly	679	2	WCONDtried
589	2	WCONJand	680	2	WCONJas
590	2	WCONTEXTtheyarenotpresent	681	2	WCONJdel
591	2	WGRAMare	682	2	WGRAM
592	2	WGRAMdo	683	2	WGRAMcome
593	2	WGRAMfewer	684	2	WGRAMdepend
594	2	WGRAMimproving	685	2	WGRAMEachother
595	2	WGRAMinformation	686	2	WGRAMlearning
596	2	WGRAMit	687	2	WGRAMthis
597	2	WGRAMours	688	2	WMODwill
598	2	WGRAMsome	689	2	WNUMsubsidiaries
599	2	WGRAMthey	690	2	WNUMsuggestions
600	2	WGRAMthink	691	2	WNUMworkers
601	2	WMODcan	692	2	WPOLyou
602	2	WMODmay	693	2	WPRONcooperation
603	2	WMODneedto	694	2	WPRONproposition
604	2	WNUMemployees	695	2	WREGgoingto
605	2	WNUMmanagers	696	2	WVOCas
606	2	WNUMmethods	697	2	WVOCattend
607	2	WNUMsports	698	2	WVOCbig
608	2	WNUMweekend	699	2	WVOCclasses
609	2	WPHRdel	700	2	WVOCcourse
610	2	WPHRhowdoyoufeelaboutit	701	2	WVOCdo
611	2	WPREPabout	702	2	WVOCfind
612	2	WPREPwith	703	2	WVOChave
613	2	WPRthere	704	2	WVOCissue
614	2	WPRus	705	2	WVOCmade
615	2	WVOCatmosphere	706	2	WVOCsenior
616	2	WVOCdo	707	2	WVOCworking
617	2	WVOCtakeover	982	1	VOResources
618	2	WVOCthink	983	1	WVOCworse
619	2	WVOCsenior	984	1	WVOCworse
875	1	WCONDchanged	985	1	WCOND
876	1	WCONDtried	986	1	WCONDcould
877	1	WCONDwent	987	1	WCONDimproved
878	1	WCONDwere	988	1	WCONDlearned
879	1	WCONJas	989	1	WCONDspeaks
880	1	WCONJif	990	1	WCONDwere
881	1	WCONTEXTtheyareItalian	991	1	WCONJso
882	1	WCONTEXTtheyareinthesamegroup	992	1	WCONTEXTnotatthemeeting
883	1	WGRAMMaribor	993	1	WCONTEXTtheyareItalian
884	1	WGRAMWOoftheproduction	994	1	WCONTEXTtheyareinMb
885	1	WGRAMall	995	1	WCONTEXTwithwhat
886	1	WGRAMamong	996	1	WGRAMyoutogiveme
887	1	WGRAMany	997	1	WGRAMIdon
888	1	WGRAManything	998	1	WGRAMagree
889	1	WGRAMaregoingto	999	1	WGRAMany

890	1	WGRAMas	1000	1	WGRAManything
891	1	WGRAMasmany	1001	1	WGRAMasked
892	1	WGRAMbetter	1002	1	WGRAMbebased
893	1	WGRAMcanyou	1003	1	WGRAMchanging
894	1	WGRAMcommunication	1004	1	WGRAMdo
895	1	WGRAMcomplain	1005	1	WGRAMdoes
896	1	WGRAMdiscussed	1006	1	WGRAMdon
897	1	WGRAMenough	1007	1	WGRAMfewer
898	1	WGRAMexperience	1008	1	WGRAMforinterrupting
899	1	WGRAMfew	1009	1	WGRAMfound
900	1	WGRAMfound	1010	1	WGRAMfourth
901	1	WGRAMfrom	1011	1	WGRAMgot
902	1	WGRAMfully	1012	1	WGRAMhasbeen
903	1	WGRAMgathered	1013	1	WGRAMhaveto
904	1	WGRAMgo	1014	1	WGRAMhaving
905	1	WGRAMgood	1015	1	WGRAMmyself
906	1	WGRAMgroup	1016	1	WGRAMneeded
907	1	WGRAMhadto	1017	1	WGRAMnor
908	1	WGRAMhappier	1018	1	WGRAMones
909	1	WGRAMhave	1019	1	WGRAMother
910	1	WGRAMmanagement	1020	1	WGRAMothers
911	1	WGRAMmany	1021	1	WGRAMpaid
912	1	WGRAMmisscommunication	1022	1	WGRAMparticipating
913	1	WGRAMmore	1023	1	WGRAMquick
914	1	WGRAMoneanother	1024	1	WGRAMquickly
915	1	WGRAMones	1025	1	WGRAMraises
916	1	WGRAMother	1026	1	WGRAMsucess
917	1	WGRAMsells	1027	1	WGRAMtag
918	1	WGRAMspent	1028	1	WGRAMtake
919	1	WGRAMstudying	1029	1	WGRAMtakes
920	1	WGRAMsuch	1030	1	WGRAMtell
921	1	WGRAMtaken	1031	1	WGRAMthan
922	1	WGRAMthem	1032	1	WGRAMthose
923	1	WGRAMthere	1033	1	WGRAMtime
924	1	WGRAMtherestaurant	1034	1	WGRAMtodo
925	1	WGRAMtherewas	1035	1	WGRAMtook
926	1	WGRAMthisis	1036	1	WGRAMtried
927	1	WGRAMthose	1037	1	WGRAMwant
928	1	WGRAMtohave	1038	1	WGRAMweirdly
929	1	WGRAMwouldbe	1039	1	WGRAMwellwritten
930	1	WGRAMyourItalianisbetterthanourEng	1040	1	WGRAMwhich
931	1	WGRAMyourselves	1041	1	WGRAMwilloriginate
932	1	WMODdidn	1042	1	WGRAMyourselves
933	1	WMODshould	1043	1	WLANG
934	1	WMODwill	1044	1	WMODcan
935	1	WMODwould	1045	1	WMODcannot
936	1	WMODwouldliketorespond	1046	1	WMODcould
937	1	WNUMactivities	1047	1	WMODhaveto
938	1	WNUMcompany	1048	1	WMODmay
939	1	WNUMeffects	1049	1	WNUMCroatians
940	1	WNUMemployers	1050	1	WNUMItalians
941	1	WNUMlesson	1051	1	WNUMResources

942	1	WNUMmembers	1052	1	WNUMactivities
943	1	WNUMneeds	1053	1	WNUMadditions
944	1	WNUMopinions	1054	1	WNUMcomments
945	1	WNUMpractices	1055	1	WNUMcost
946	1	WNUMproducts	1056	1	WNUMcourse
947	1	WNUMways	1057	1	WNUMevents
948	1	WNUMworkers	1058	1	WNUMlessons
949	1	WOofproducts	1059	1	WNUMmembers
950	1	WOworldglobalization	1060	1	WNUMmonth
951	1	WPHRallinall	1061	1	WNUMpoints
952	1	WPHRandhowdoyoufeelaboutit	1062	1	WNUMproblem
953	1	WPHRanyother	1063	1	WNUMsocial
954	1	WPHRanythingtoadd	1064	1	WNUMsolutions
955	1	WPHRareallonboard	1065	1	WOstatement
956	1	WPHRaremovingto	1066	1	WOthatwillbe
957	1	WPHRatitsbest	1067	1	WPHRaboutit
958	1	WPHRdirections	1068	1	WPHRanyotherbusiness
959	1	WPHRgetyouacquainted	1069	1	WPHRbetothepoint
960	1	WPHRhavealook	1070	1	WPHRdel
961	1	WPHRhowdoyoufeelaboutthenextitem	1071	1	WPHRforlettingmespeak
962	1	WPHRinmoredetail	1072	1	WPHRgoahead
963	1	WPHRinthesamesituation	1073	1	WPHRgoes
964	1	WPHRisinvitedforadrink	1074	1	WPHRhand
965	1	WPHRisthere	1075	1	WPHRin
966	1	WPHRisthereanyotherbusiness	1076	1	WPHRit
967	1	WPHRmayIsaysomething	1077	1	WPHRmayIhaveaword
968	1	WPHRmuchinfavourofthis	1078	1	WPHRofview
969	1	WPHRnoproblem	1079	1	WPHRourproblem
970	1	WPHRopinion	1080	1	WPHRputtingthemunderstress
971	1	WPHRreturn	1081	1	WPHRshallwetaketemasread
972	1	WPHRsaysomething	1082	1	WPHRtohearyourpointofview
973	1	WPHRsomecommonground	1083	1	WPHRundernpcircumstances
974	1	WPHRstayonbudget	1084	1	WPHRyou
975	1	WPHRthemintoaccount	1085	1	WPREPdelat
976	1	WPHRthereisn	1086	1	WPREPabout
977	1	WPHRthisbringsthemmeetingtoanend	1087	1	WPREPbefore
978	1	WPHRtostartwith	1088	1	WPREPbetween
979	1	WPOLourcolleaguesfromItaly	1089	1	WPREPdelto
980	1	WPOLwe	1090	1	WPRONacquisition
981	1	WPREPdelat	1091	1	WPRONcooperating
982	1	WPREPdelabout	1092	1	WPRONsubsidiaries
983	1	WPREPbetween	1093	1	WPRits
984	1	WPREPby	1094	1	WREGfantastic
985	1	WPREPdelbetween	1095	1	WREGmembers
986	1	WPREPduring	1096	1	WTENSEhad
987	1	WPRONaffects	1097	1	WTENSEhadtalked
988	1	WPRONcooperate	1098	1	WTENSEthink
989	1	WPRits	1099	1	WTENamasking
990	1	WPRus	1100	1	WTENare
991	1	WPRwe	1101	1	WTENaremoving
992	1	WPRthat	1102	1	WTENarenotgetting
993	1	WPRthere	1103	1	WTENask

994	1	WPRyou	1104	1	WTENdamages
995	1	WPRyourself	1105	1	WTENdel
996	1	WREGaregoing	1106	1	WTENhasbeen
997	1	WREGdel	1107	1	WTENhasgrown
998	1	WREGgoingtotry	1108	1	WTENhaveasked
999	1	WREGmembers	1109	1	WTENhavecome
1000	1	WREGthatjustaboutcovereverything	1110	1	WTENhavecommunicated
1001	1	WREGvery	1111	1	WTENhaveheard
1002	1	WSTRESSatmosphere	1112	1	WTENhavejuststarted
1003	1	WTENworkedindependently	1113	1	WTENhaven
1004	1	WTENis	1114	1	WTENhavesaid
1005	1	WTENSEhavesaid	1115	1	WTENis
1006	1	WTENVOChavecovered	1116	1	WTENwork
1007	1	WTENarecomplaining	1117	1	WVOCEnglish
1008	1	WTENarenotattending	1118	1	WVOCItalians
1009	1	WTENaretrying	1119	1	WVOCSlovenian
1010	1	WTENdidnotwant	1120	1	WVOCacquainted
1011	1	WTENhadworked	1121	1	WVOCafterwards
1012	1	WTENhas	1122	1	WVOCagree
1013	1	WTENhaschanged	1123	1	WVOCaswell
1014	1	WTENhascome	1124	1	WVOCatmosphere
1015	1	WTENhaveenjoyed	1125	1	WVOCbring
1016	1	WTENhavehad	1126	1	WVOCbringup
1017	1	WTENhaven	1127	1	WVOCcolleagues
1018	1	WTENhavesent	1128	1	WVOCcommunication
1019	1	WTENhavesuggested	1129	1	WVOCconcern
1020	1	WTENhaveyouallgot	1130	1	WVOCcontinue
1021	1	WTENSpeak	1131	1	WVOCcontinuing
1022	1	WTENtry	1132	1	WVOCcustomers
1023	1	WTENwere	1133	1	WVOCdelyourlanguagein
1024	1	WTENwas	1134	1	WVOCdifferent
1025	1	WVOCEnglishcourse	1135	1	WVOCdoing
1026	1	WVOCactionplan	1136	1	WVOCcease
1027	1	WVOCaffects	1137	1	WVOCeffect
1028	1	WVOCagree	1138	1	WVOCenvironment
1029	1	WVOCbetter	1139	1	WVOCexample
1030	1	WVOCbiggest	1140	1	WVOCexamples
1031	1	WVOCcanspeak	1141	1	WVOCfiles
1032	1	WVOCchanges	1142	1	WVOCgetto
1033	1	WVOCclarify	1143	1	WVOCgettoknow
1034	1	WVOCclients	1144	1	WVOCgood
1035	1	WVOCcompany	1145	1	WVOCgot
1036	1	WVOCcontinue	1146	1	WVOCgreater
1037	1	WVOCcooperate	1147	1	WVOCgroupspirit
1038	1	WVOCcow	1148	1	WVOCheadquarters
1039	1	WVOCdifficult	1149	1	WVOCheard
1040	1	WVOCcease	1150	1	WVOCimplementing
1041	1	WVOCemphasise	1151	1	WVOCimprove
1042	1	WVOCemployees	1152	1	WVOCimprovement
1043	1	WVOCexpect	1153	1	WVOClack
1044	1	WVOCfinally	1154	1	WVOCmanaging
1045	1	WVOCfix	1155	1	WVOCmembers

1046	1	WVOCfreedom	1156	1	WVOCobjections
1047	1	WVOCgames	1157	1	WVOCconce
1048	1	WVOChigher	1158	1	WVOCourselves
1049	1	WVOCimportant	1159	1	WVOCpoint
1050	1	WVOCinahostileway	1160	1	WVOCpointof
1051	1	WVOCinfluencing	1161	1	WVOCractify
1052	1	WVOCinreturn	1162	1	WVOCreally
1053	1	WVOCinternationally	1163	1	WVOCrelaxed
1054	1	WVOCirresponsible	1164	1	WVOCreminders
1055	1	WVOCissue	1165	1	WVOCrepresentative
1056	1	WVOCitems	1166	1	WVOCsay
1057	1	WVOClanguageskills	1167	1	WVOCserious
1058	1	WVOCluxury	1168	1	WVOCsocialevents
1059	1	WVOCmeans	1169	1	WVOCsportsevents
1060	1	WVOCoften	1170	1	WVOCstrict
1061	1	WVOCorganize	1171	1	WVOCsubsidiary
1062	1	WVOCothers	1172	1	WVOCtask
1063	1	WVOCover	1173	1	WVOCtakeover
1064	1	WVOCpart	1174	1	WVOCtaking
1065	1	WVOCpeople	1175	1	WVOCtargeting
1066	1	WVOCplanned	1176	1	WVOCteach
1067	1	WVOCposition	1177	1	WVOCtarget
1068	1	WVOCpresent	1178	1	WVOCtheweekafter
1069	1	WVOCproduction	1179	1	WVOCtongue
1070	1	WVOCquiries	1180	1	WVOCtrial
1071	1	WVOCreach	1181	1	WVOCtwice
1072	1	WVOCreally	1182	1	WVOCupside
1073	1	WVOCreminder			
1074	1	WVOCreport			
1075	1	WVOCsay			
1076	1	WVOCsecondly			
1077	1	WVOCsend			
1078	1	WVOCset			
1079	1	WVOCstaff			
1080	1	WVOCsuperior			
1081	1	WVOCsupervisor			
1082	1	WVOCtask			
1083	1	WVOCtrack			
1084	1	WVOCway			
1085	1	WVOCwellrecognized			
1086	1	WVOCwork			
1087	1	WVOCworker			
1088	1	WVOCwrong			

## Kontrolne skupine

### ZAČETNE SIMULACIJE 994 napak

mesto	pog	napake
38	84	WARTthe
45	76	WPOL
50	58	WSTART
62	43	WREGyes
63	42	WPRON
74	35	WO
82	34	WARTa
101	26	WARTdel
115	24	WVOCdel
138	14	WCONT
139	14	WPRdel
171	13	WGRAMdepend
185	11	WPREPdel
201	10	WPREPto
224	9	WGRAMdel
225	9	WPREPfor
226	9	WPREPon
248	8	WPREPat
249	8	WPREPby
263	7	WMODcould
264	7	WNUMthese
265	7	WPREPin
266	7	WVOCItaly
289	6	WPRit
290	6	WREG
291	6	WVOCdo
326	5	WGRAMare
327	5	WPHRdel
328	5	WPREPof
369	4	WGRAMdo
370	4	WGRAMthat
371	4	WGRAMthese
372	4	WGRAMwell
373	4	WNUMItalians
374	4	WVOCas
375	3	WCONDcan
376	3	WCONTEXT
377	3	WGRAManother
378	3	WGRAMany
379	3	WGRAMas
380	3	WNUMCroatiains
381	3	WPHRage
382	3	WPHRagree
383	3	WPHRcontinue
384	3	WPREPwith
385	3	WTENdon
386	3	WVOCaffect
387	3	WVOCattend

### KONČNE SIMULACIJE 1242 napak

mesto	pog	napake
31	126	WPOL
55	95	WARTthe
56	68	WSTART
65	59	WREGyes
67	56	WPRON
87	36	WPREPdel
90	35	WVOCdel
108	30	WCONT
109	30	WPRdel
112	29	WO
116	28	WARTa
138	22	WARTdel
154	20	WPRit
186	16	WPREPat
219	13	WPHRdel
236	12	WGRAMthese
237	12	WMODcould
250	11	WGRAMdepend
261	10	WPREPfor
262	10	WPREPto
281	9	WPREPin
282	9	WVOCwrite
307	8	WVOCResources
308	8	WMODwould
332	7	WARTan
333	7	WGRAMare
334	7	WPHR
335	7	WVOCItaly
370	6	WGRAMdo
371	6	WGRAMquestion
372	6	WPRthis
373	6	WREGdel
412	5	WGRAMdel
413	5	WPREPof
414	5	WVOCluxury
415	5	WCONDhad
453	4	WGRAMhas
454	4	WGRAMwell
455	4	WMODcan
456	4	WMODmay
457	4	WNUMreports
458	4	WNUMthese
459	4	WPREPwith
460	4	WREG
461	4	WTENhavedecided
462	4	WVOCthat
563	4	WGRAMany
564	4	WGRAMas

388	3	WVOCgetto	570	3	WGRAMcond
389	3	WVOCpropositions	571	3	WLANG
390	3	WVOCsatisfied	572	3	WMODwill
391	3	WVOCsuch	573	3	WNUMResources
392	3	WVOCwrite	574	3	WPREPabout
517	2	WGRAMdoes	575	3	WPRthem
518	2	WGRAMgot	576	3	WTENhave
519	2	WGRAMhad	577	3	WTENspeak
520	2	WGRAMhas	578	3	WVOCjoin
521	2	WGRAMis	579	3	WVOCmaking
522	2	WGRAMmake	580	3	WVOCmanager
523	2	WGRAMquestion	717	3	WCOND
524	2	WGRAMthis	718	3	WGRAM
525	2	WGRAMto	719	3	WGRAManything
526	2	WGRAMwere	720	3	WGRAMbe
527	2	WGRAMwhat	721	3	WGRAMEasier
528	2	WMODcan	722	3	WGRAMhave
529	2	WMODdel	723	3	WGRAMto
530	2	WMODmay	724	3	WGRAMwho
531	2	WNUMSlovenians	725	3	WNUMcompanies
532	2	WNUMcosts	726	3	WNUMcountries
533	2	WNUMleaders	727	3	WNUMemail
534	2	WNUMteambuilding	728	3	WPRour
535	2	WQquestion	729	3	WPRtheir
536	2	WPHRare	730	3	WTENhavechanged
537	2	WPHRaskS	731	3	WTENhavecut
538	2	WPHRme	732	2	WTENhaven
539	2	WPRour	733	2	WTENhaveruined
540	2	WPRus	734	2	WVOCattend
541	2	WPRthem	735	2	WVOCfortnightly
542	2	WPRwho	736	2	WVOChave
543	2	WPRyou	737	2	WVOChighquality
544	2	WTENhavesolved	738	2	WVOCno
545	2	WTENliked	739	2	WVOCothers
546	2	WVOCResources	740	2	WVOCsubsidiary
547	2	WVOCattendance	741	2	WVOCsuch
548	2	WVOCcompany	742	2	WVOCtakeover
549	2	WVOCevents	1020	2	WCONDare
550	2	WVOCexpand	1021	2	WCONDarranged
551	2	WVOChigh	1022	2	WCONDdate
552	2	WVOCproducts	1023	2	WCONDcould
553	2	WVOCsocial	1024	2	WCONDhas
554	2	WVOCsolutions	1025	2	WCONDreduced
555	2	WVOCsome	1026	1	WCONTEXT
556	2	WVOCspeak	1027	1	WGRAMSlovenian
557	2	WVOctalk	1028	1	WGRAMall
558	2	WVOcthe	1029	1	WGRAMattend
559	2	WVOCTopexecutives	1030	1	WGRAMbetter
813	2	WCONDare	1031	1	WGRAMcall
814	2	WCONDcould	1032	1	WGRAMcome
815	2	WCONDhadn	1033	1	WGRAMcooperated
816	2	WCONDhave	1034	1	WGRAMdoesn



817	2	WCONDknew	1035	1	WGRAMdon
818	2	WCONDorganize	1036	1	WGRAMdonnot
819	2	WCONDpaid	1037	1	WGRAMexpects
820	2	WCONJdel	1038	1	WGRAMfewer
821	2	WGRAMalot	1039	1	WGRAMfinish
822	2	WGRAMam	1040	1	WGRAMis
823	2	WGRAManything	1041	1	WGRAMjoin
824	2	WGRAMberecognized	1042	1	WGRAMlistens
825	2	WGRAMcomes	1043	1	WGRAMmakesure
826	1	WGRAMconcentrated	1044	1	WGRAMmore
827	1	WGRAMcost	1045	1	WGRAMneeds
828	1	WGRAMdoessomeonehave	1046	1	WGRAMones
827	1	WGRAMeasiest	1047	1	WGRAMperfect
828	1	WGRAMeffective	1048	1	WGRAMquickly
829	1	WGRAMfastest	1049	1	WGRAMreports
830	1	WGRAMfewer	1050	1	WGRAMsay
831	1	WGRAMfoun	1051	1	WGRAMsell
832	1	WGRAMgetting	1052	1	WGRAMserious
833	1	WGRAMhadhappened	1053	1	WGRAMshould
834	1	WGRAMhappens	1054	1	WGRAMsold
835	1	WGRAMhavebeen	1055	1	WGRAMspeaking
836	1	WGRAMimproving	1056	1	WGRAMspoken
837	1	WGRAMintroduce	1057	1	WGRAMtake
838	1	WGRAMlessexpensive	1058	1	WGRAMthem
839	1	WGRAMlistens	1059	1	WGRAMtofocus
840	1	WGRAMmaking	1060	1	WGRAMtospeak
841	1	WGRAMmet	1061	1	WGRAMwas
842	1	WGRAMones	1062	1	WGRAMwearenot
843	1	WGRAMotherthings	1063	1	WGRAMwecan
844	1	WGRAMproduces	1064	1	WGRAMwehave
845	1	WGRAMreading	1065	1	WGRAMworse
846	1	WGRAMsold	1066	1	WGRAMwould
847	1	WGRAMtake	1067	1	WGRAMyou
848	1	WGRAMtakes	1068	1	WGRAMyour
849	1	WGRAMthan	1069	1	WMODdel
850	1	WGRAMthere	1070	1	WMODhaveto
851	1	WGRAMthinks	1071	1	WMODneed
852	1	WGRAMunnecessary	1072	1	WMODshouldbe
853	1	WGRAMwas	1073	1	WMODshouldn
854	1	WGRAMweshoulddo	1074	1	WMODwouldliketo
855	1	WGRAMwhichwepaidfor	1075	1	WNUMSlovenians
856	1	WGRAMwould	1076	1	WNUMagreement
857	1	WGRAMwouldn	1077	1	WNUMbills
858	1	WLANG	1078	1	WNUMborders
859	1	WMODneed	1079	1	WNUMcomments
860	1	WMODneedto	1080	1	WNUMfood
861	1	WMODwill	1081	1	WNUMgames
862	1	WMODwould	1082	1	WNUMideas
863	1	WNUMCroatian	1083	1	WNUMlanguages
864	1	WNUMResources	1084	1	WNUMmessages
865	1	WNUMadvice	1085	1	WNUMphones
866	1	WNUMcompanies	1086	1	WNUMpicnics

867	1	WNUMcourse	1087	1	WNUMproducts
868	1	WNUMguys	1088	1	WNUMrepresentatives
869	1	WNUMlanguages	1089	1	WNUMsolutions
870	1	WNUMlessons	1090	1	WNUMspaghetti
871	1	WNUMlunc	1091	1	WNUMspeakers
872	1	WNUMlunch	1092	1	WNUMthose
873	1	WNUMmeeting	1093	1	WNUMyears
874	1	WNUMones	1094	1	WNUMyourselves
875	1	WNUMothers	1095	1	WPHRIagree
876	1	WNUMparties	1096	1	WPHRaddsomething
877	1	WNUMsolutions	1097	1	WPHRalldue
878	1	WNUMtents	1098	1	WPHRbusinessmeetings
879	1	WOdepend	1099	1	WPHRcan
880	1	WPHRItalians	1100	1	WPHRcompared
881	1	WPHRanyother	1101	1	WPHRdeal
882	1	WPHRbyme	1102	1	WPHRdoyouhaveanythingtoadd
883	1	WPHRcorrectly	1103	1	WPHRevery
884	1	WPHRdue	1104	1	WPHRfirstly
885	1	WPHRefficient	1105	1	WPHRfromtheirpoinofview
886	1	WPHRfromyourperspective	1106	1	WPHRfromus
887	1	WPHRfurther	1107	1	WPHRget
888	1	WPHRhavetosay	1108	1	WPHRgettoknoweachoter
889	1	WPHRinawhile	1109	1	WPHRgoodat
890	1	WPHRinmyopinion	1110	1	WPHRhand
891	1	WPHRknowany	1111	1	WPHRhave
892	1	WPHRletyouknow	1112	1	WPHRinyoursparetime
893	1	WPHRopinion	1113	1	WPHRitisaproblem
894	1	WPHRover	1114	1	WPHRknow
895	1	WPHRsay	1115	1	WPHRlet
896	1	WPHRseeyouall	1116	1	WPHRletmecatchmybreath
897	1	WPHRsomeworkers	1117	1	WPHRlong
898	1	WPHRsorry	1118	1	WPHRmanagerincharge
899	1	WPHRspeakItalianwell	1119	1	WPHRmean
900	1	WPHRsuggestions	1120	1	WPHRmeet
901	1	WPHRsure	1121	1	WPHRnotexactly
902	1	WPHRthemainpoints	1122	1	WPHRnothere
903	1	WPHRthemeetingisclosed	1123	1	WPHRplease
904	1	WPHRtoattend	1124	1	WPHRprepared
905	1	WPHRtopmanagement	1125	1	WPHRproduce
906	1	WPHRtryingourbest	1126	1	WPHRright
907	1	WPHRviews	1127	1	WPHRsuchasthe
908	1	WPHRwearerunninglate	1128	1	WPHRtheythinkfoodisveryimportant
909	1	WPHRwelcomeatthemeeting	1129	1	WPHRthismaybeagoodidea
910	1	WPHRwithme	1130	1	WPHRus
911	1	WPHRworkasagroup	1131	1	WPHRwell
912	1	WPHRyou	1132	1	WPHRwhatwassaid
913	1	WPHRyouareright	1133	1	WPHRwouldyouliketoaddanything
914	1	WPHRyourpriority	1134	1	WPHRyou
915	1	WPREPabout	1135	1	WPHRyouhaveapointthere
916	1	WPREPoff	1136	1	WPREPby
917	1	WPREPvia	1137	1	WPREPfrom
918	1	WPRI	1138	1	WPREPoff

919	1	WPRits	1139	1	WPREPvia
920	1	WPRour	1140	1	WPREPwith
921	1	WPRours	1141	1	WPRanyone
922	1	WPRourselves	1142	1	WPRourselves
923	1	WPRwhich	1143	1	WPRyourselves
924	1	WPRwhere	1144	1	WREGexecutives
925	1	WPRyour	1145	1	WREGgoing
926	1	WPRyourselves	1146	1	WREGheck
927	1	WREGdel	1147	1	WREGhello
928	1	WREGgoodbye	1148	1	WSTRESS
929	1	WTENarelearning	1149	1	WTENarecomparing
930	1	WTENhad	1150	1	WTENaremeeting
931	1	WTENhascost	1151	1	WTENaretalking
932	1	WTENhave	1152	1	WTENcannotsee
933	1	WTENhavebrought	1153	1	WTENcomparing
934	1	WTENhavecreated	1154	1	WTENDontgive
935	1	WTENhavefinished	1155	1	WTENexpects
936	1	WTENhaveheard	1156	1	WTENhad
937	1	WTENhaven	1157	1	WTENhaveagreed
938	1	WTENimprove	1158	1	WTENhavealreadytold
939	1	WTENishappening	1159	1	WTENhavebeen
940	1	WTENtry	1160	1	WTENhaveclosed
941	1	WTENwill	1161	1	WTENhavecommunicated
942	1	WVOCEnglishclasses	1162	1	WTENhavediscussed
943	1	WVOCImean	1163	1	WTENhavediscussed
944	1	WVOCMarbi	1164	1	WTENhaveheard
945	1	WVOCMarketingManager	1165	1	WTENhavejusttalked
946	1	WVOCall	1166	1	WTENhavetried
947	1	WVOCalternative	1167	1	WTENmeet
948	1	WVOCan	1168	1	WTENwereselling
949	1	WVOCasif	1169	1	WTENworking
950	1	WVOCbe	1170	1	WVOCabroad
951	1	WVOCbest	1171	1	WVOCaffects
952	1	WVOCbudget	1172	1	WVOCagree
953	1	WVOCcelebrities	1173	1	WVOCare
954	1	WVOCchange	1174	1	WVOCareport
955	1	WVOCclasses	1175	1	WVOCarrangement
956	1	WVOCconfirm	1176	1	WVOCatall
957	1	WVOCcontrol	1177	1	WVOCbe
958	1	WVOCcooperate	1178	1	WVOCbetween
959	1	WVOCdamage	1179	1	WVOCbusinessstrategy
960	1	WVOCdevelop	1180	1	WVOCcolleagues
961	1	WVOCdifferent	1181	1	WVOCcommunication
962	1	WVOCdiscuss	1182	1	WVOCconducted
963	1	WVOCdownmarket	1183	1	WVOCcorporate
964	1	WVOCeffect	1184	1	WVOCcover
965	1	WVOCeffectively	1185	1	WVOCcow
966	1	WVOCemploy	1186	1	WVOCdemand
967	1	WVOCfamous	1187	1	WVOCdetailed
968	1	WVOCfineasitis	1188	1	WVOCdevise
969	1	WVOCfirst	1189	1	WVOCdisagree
970	1	WVOCfirstly	1190	1	WVOCdisrespectful

971	1	WVOCfour	1191	1	WVOCdissatisfied
972	1	WVOCget	1192	1	WVOCdo
973	1	WVOCgetting	1193	1	WVOCdrawn
974	1	WVOChighquality	1194	1	WVOCcenter
975	1	WVOCidea	1195	1	WVOCevents
976	1	WVOCintroduce	1196	1	WVOCeveryone
977	1	WVOCinterrupt	1197	1	WVOCexchange
978	1	WVOCinvitation	1198	1	WVOCexpectingtoomuch
979	1	WVOCinvolved	1199	1	WVOCfinancing
980	1	WVOCissue	1200	1	WVOCfirstrate
981	1	WVOCitem	1201	1	WVOCfood
982	1	WVOClanguageskills	1202	1	WVOCfunds
983	1	WVOClonger	1203	1	WVOCgettoknow
984	1	WVOCluxury	1204	1	WVOChaveheard
985	1	WVOCmake	1205	1	WVOCheadquarters
986	1	WVOCmanagement	1206	1	WVOC hostile
987	1	WVOCmanager	1207	1	WVOCitem
988	1	WVOCmatters	1208	1	WVOCinexpensive
989	1	WVOCmeet	1209	1	WVOCinformed
990	1	WVOCmenu	1210	1	WVOCintroduce
991	1	WVOCmotivate	1211	1	WVOCissue
992	1	WVOCoffices	1212	1	WVOCissues
993	1	WVOCpage	1213	1	WVOCitem
994	1	WVOCpeople	1214	1	WVOClonger
995	1	WVOCpersist	1215	1	WVOCmake
996	1	WVOCperspective	1216	1	WVOCmanagement
997	1	WVOCpossible	1217	1	WVOCmarket
998	1	WVOCproduce	1218	1	WVOCmoreover
999	1	WVOCproducing	1219	1	WVOCnamely
1000	1	WVOCreach	1220	1	WVOCoccured
1001	1	WVOCrelaxed	1221	1	WVOCoccupational
1002	1	WVOCrestaurant	1222	1	WVOCconce
1003	1	WVOCsaid	1223	1	WVOCother
1004	1	WVOCsales	1224	1	WVOCowner
1005	1	WVOCsee	1225	1	WVOCparticipating
1006	1	WVOCsell	1226	1	WVOCpeople
1007	1	WVOCsensitivitytofoodissues	1227	1	WVOCpersonnel
1008	1	WVOCsettled	1228	1	WVOCplane
1009	1	WVOCsince	1229	1	WVOCpoint
1010	1	WVOCskills	1230	1	WVOCprecise
1011	1	WVOCsocialising	1231	1	WVOCprepare
1012	1	WVOCsolution	1232	1	WVOCpresent
1013	1	WVOCspeaking	1233	1	WVOCpriced
1014	1	WVOCstrategic	1234	1	WVOCproblem
1015	1	WVOCsubsidiaries	1235	1	WVOCproduce
1016	1	WVOCsuchas	1236	1	WVOCproducers
1017	1	WVOCsuggest	1237	1	WVOCproducing
1018	1	WVOCsuggestion	1238	1	WVOCprotocole
1019	1	WVOCsupervisors	1239	1	WVOCreceive
1020	1	WVOCsupplier	1240	1	WVOCreceiving
1021	1	WVOCsurname	1241	1	WVOCremove
1022	1	WVOCtaken	1242	1	WVOCreport

1023	1	WVOCtakeover	1243	1	WVOCrequests
1024	1	WVOCtakenover	1244	1	WVOCrestaurant
1025	1	WVOCterminated	1245	1	WVOCroughly
1026	1	WVOCthelanguage	1246	1	WVOCrun
1027	1	WVOCthinking	1247	1	WVOCsatisfied
1028	1	WVOCthought	1248	1	WVOCsay
1029	1	WVOCtiring	1249	1	WVOCshorter
1030	1	WVOCtogether	1250	1	WVOCsocial
1031	1	WVOCtaking	1251	1	WVOCsocialize
1032	1	WVOCtop	1252	1	WVOCsource
1033	1	WVOCtopmanagement	1253	1	WVOCspeak
1034	1	WVOCtrial	1254	1	WVOCsports
1035	1	WVOCunderstand	1255	1	WVOCstrengths
1036	1	WVOCwell	1256	1	WVOCsucceed
1037	1	WVOCwhether	1257	1	WVOCsumup
1038	1	WVOCwork	1258	1	WVOCsuggest
1039	1	WVOCworkers	1259	1	WVOCsuggestion
			1260	1	WVOCsupervisor
			1261	1	WVOCsuppliers
			1262	1	WVOCsurname
			1263	1	WVOCtake
			1264	1	WVOCtaken
			1265	1	WVOCtakeover
			1266	1	WVOCtalk
			1267	1	WVOCteach
			1268	1	WVOCteambuilding
			1269	1	WVOCterminate
			1270	1	WVOCtheagenda
			1271	1	WVOCthebest
			1272	1	WVOCtheissue
			1273	1	WVOCthere
			1274	1	WVOCthirty
			1275	1	WVOCtimeconsuming
			1276	1	WVOCtold
			1277	1	WVOCtrial
			1278	1	WVOCuncooperativeness
			1279	1	WVOCupside
			1280	1	WVOCusage
			1281	1	WVOCvery
			1282	1	WVOCway
			1283	1	WVOCwell

## Priloga M: pogostost posameznih napak v posameznih simulacijah

AntConc 3.4.0w (Windows) 2014

File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Corpus Files  
START1.txt

Word Types: 535 Word Tokens: 2353 Search Hits: 2

Rank	Freq	Word	Lemma Word Form(s)
12	27	WPOL	
40	12	WARTthe	
46	11	WREG	
51	10	WSTART	
66	8	WO	
67	8	WPREPdel	
91	6	WVOCdel	
108	5	WVOCsenior	
109	5	WVOCspeak	
125	4	WVOCitem	
147	3	WGRAMquestion	
148	3	WNUMItalians	
149	3	WNUMSlovenians	
150	3	WPREPfrom	
151	3	WTEHhave	
200	2	WARTan	
201	2	WVODneedto	
202	2	WNUMweekend	
203	2	WPREPto	
204	2	WPRON	
205	2	WPRtheir	
298	1	WARTdel	
299	1	WCONDchanged	
300	1	WCONDtried	
311	1	WCONDwers	

Total No. 1  
Files Processed

Search Term  Words  Case  Regex  
To:  Hit Location:   
Start Stop Sort  
Sort by:  Invert Order  
Sort by Freq

Clone Results

Start 1

AntConc 3.4.0w (Windows) 2014

File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Corpus Files  
END1.txt

Word Types: 358 Word Tokens: 1112 Search Hits: 2

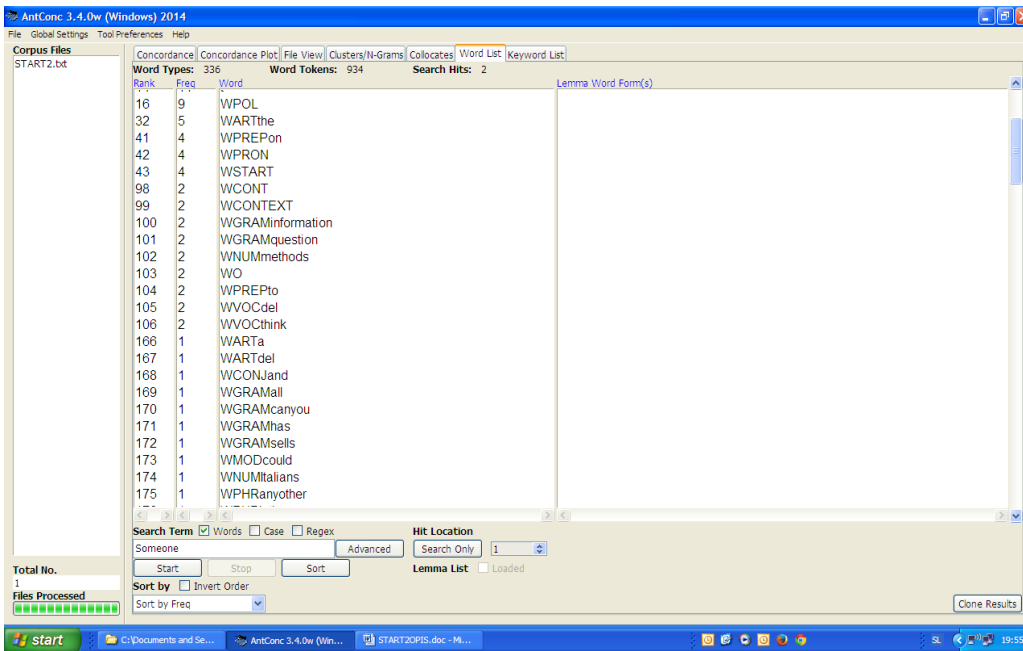
Rank	Freq	Word	Lemma Word Form(s)
16	10	WPOL	
27	8	WO	
47	5	WARTthe	
61	4	WPRON	
80	3	WREGyes	
81	3	WSTART	
82	3	WVOCidea	
108	2	WNUMSlovenians	
109	2	WNUMsuggestions	
110	2	WPOLyou	
111	2	WPREPfor	
112	2	WPREPto	
113	2	WVOCsenior	
190	1	WCONDwere	
191	1	WCONJas	
192	1	WGRAM	
193	1	WGRAMdon	
194	1	WGRAMas	
195	1	WGRAMdo	
196	1	WGRAMsuccess	
197	1	WGRAMwell	
198	1	WGRAMyourselves	
199	1	WVODhaveto	
200	1	WVODwould	

Total No. 1  
Files Processed

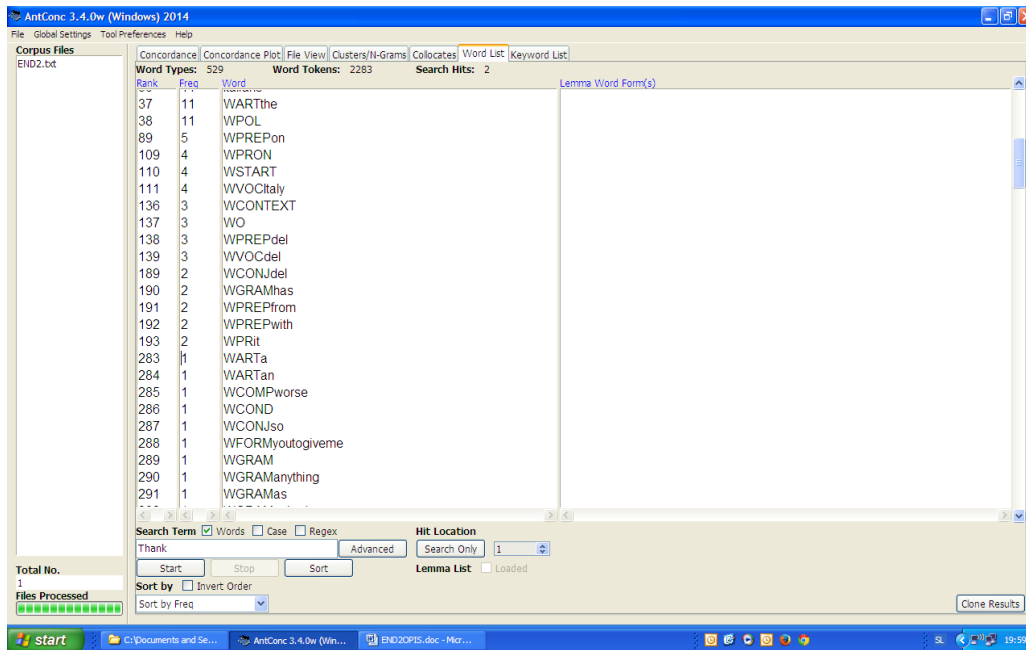
Search Term  Words  Case  Regex  
To:  Hit Location:   
Start Stop Sort  
Sort by:  Invert Order  
Sort by Freq

Clone Results

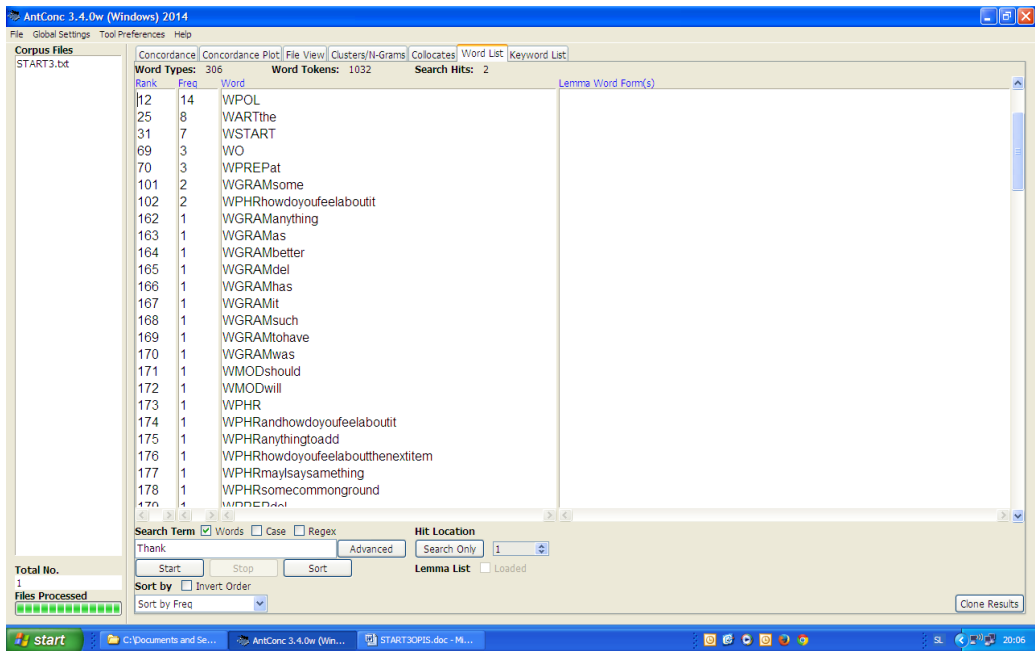
End 1



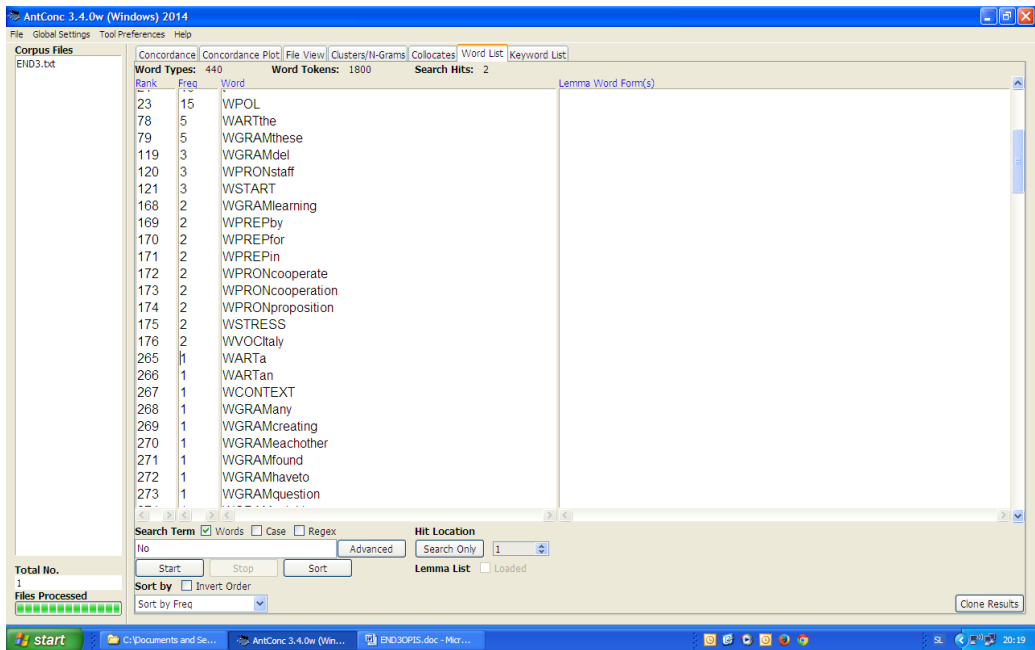
Start 2



End 2

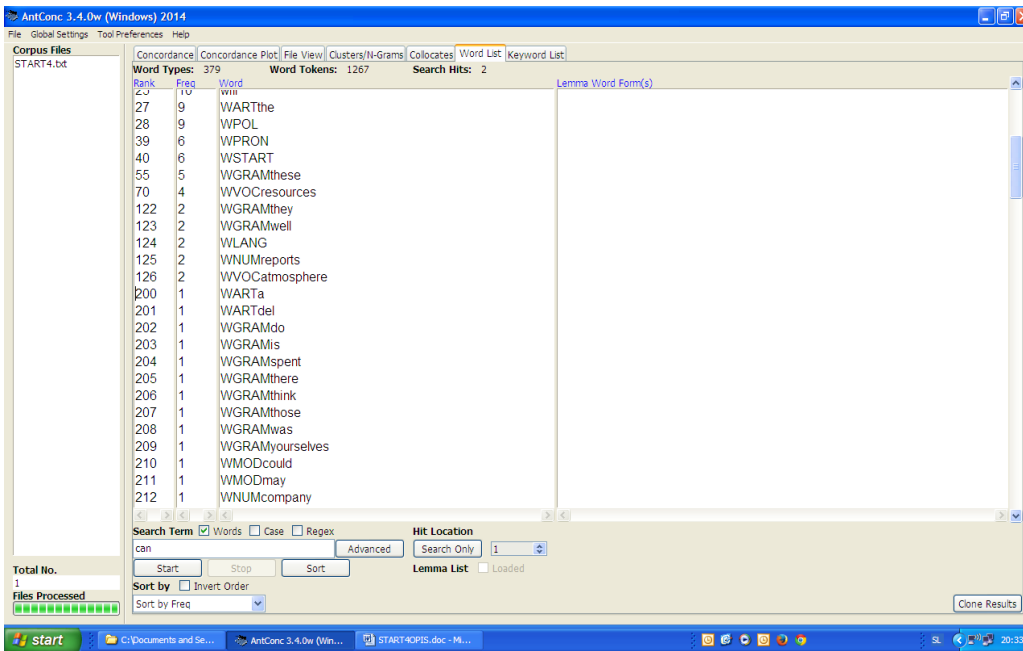


Start 3

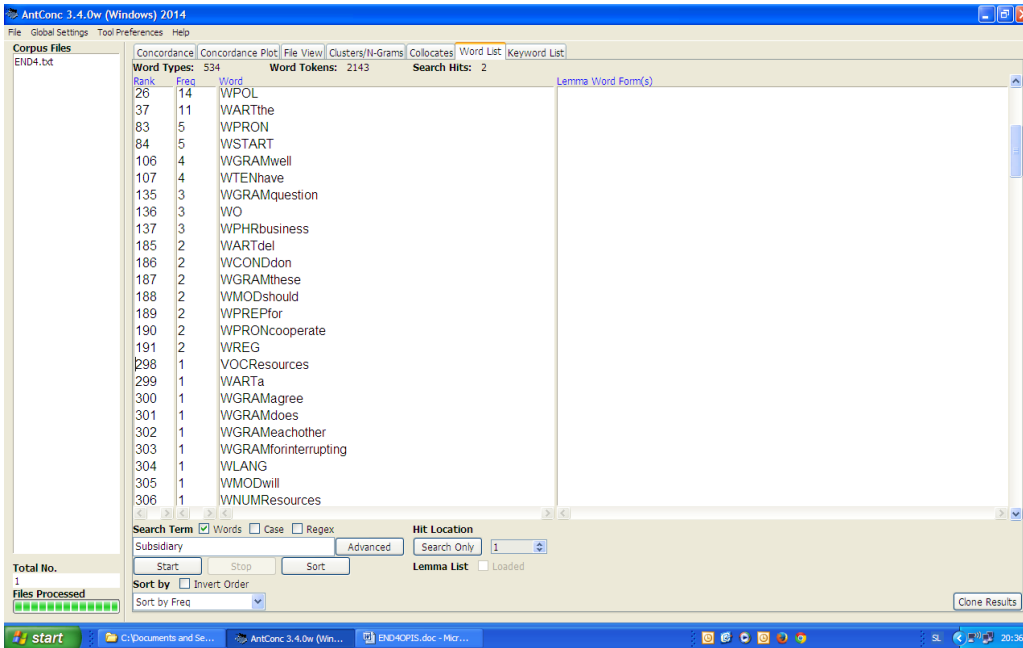


End 3

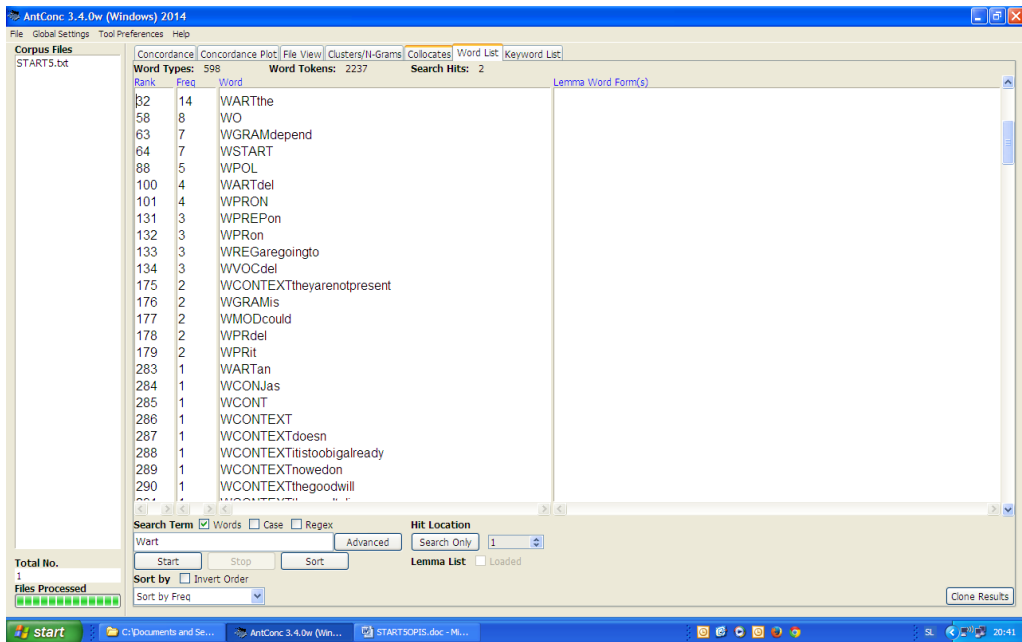




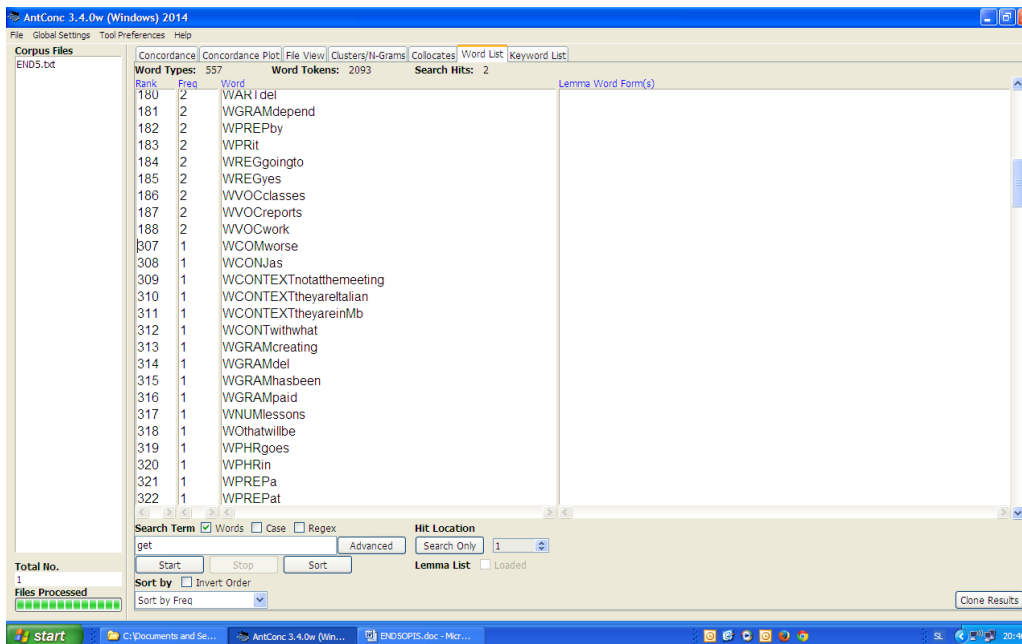
Start 4



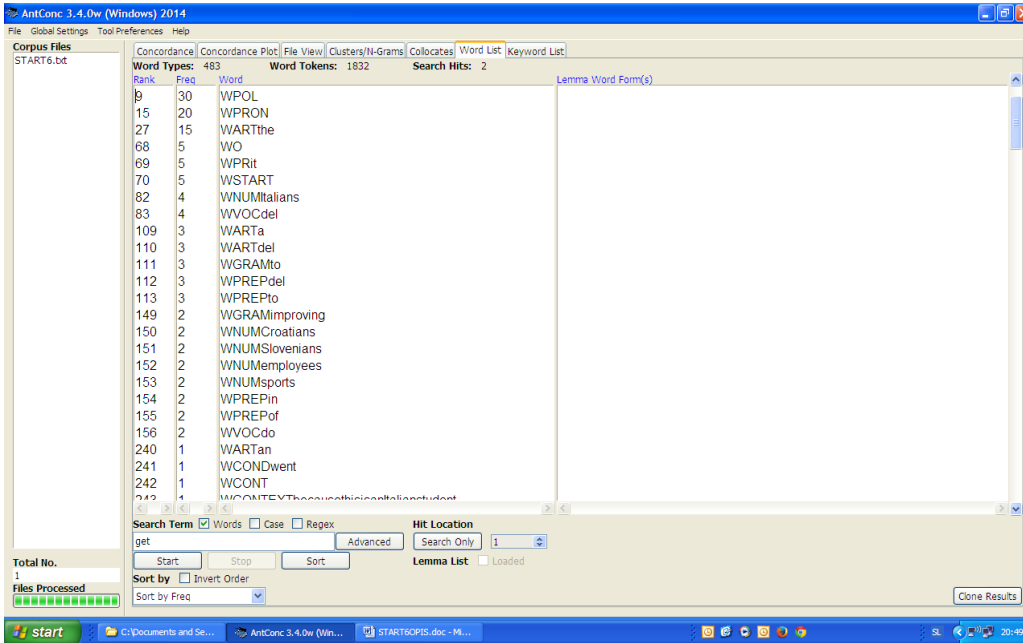
End 4



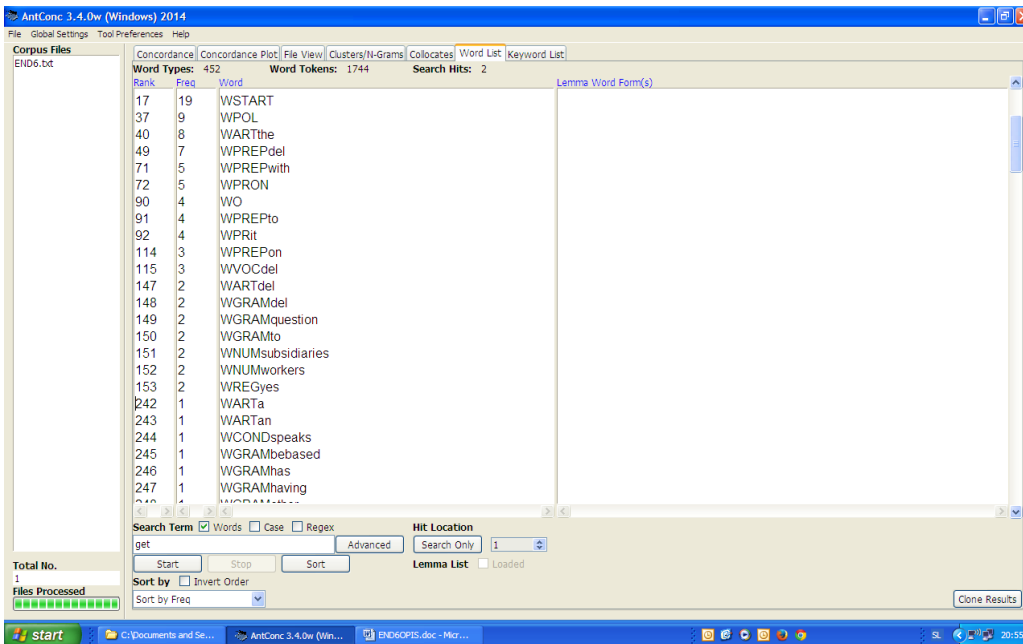
Start 5



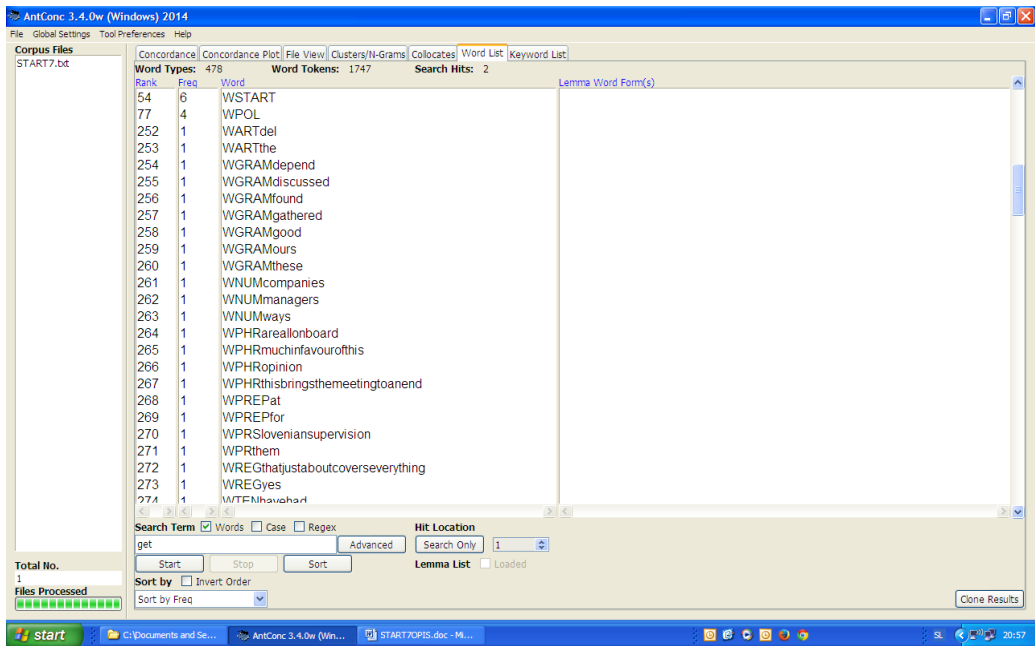
End 5



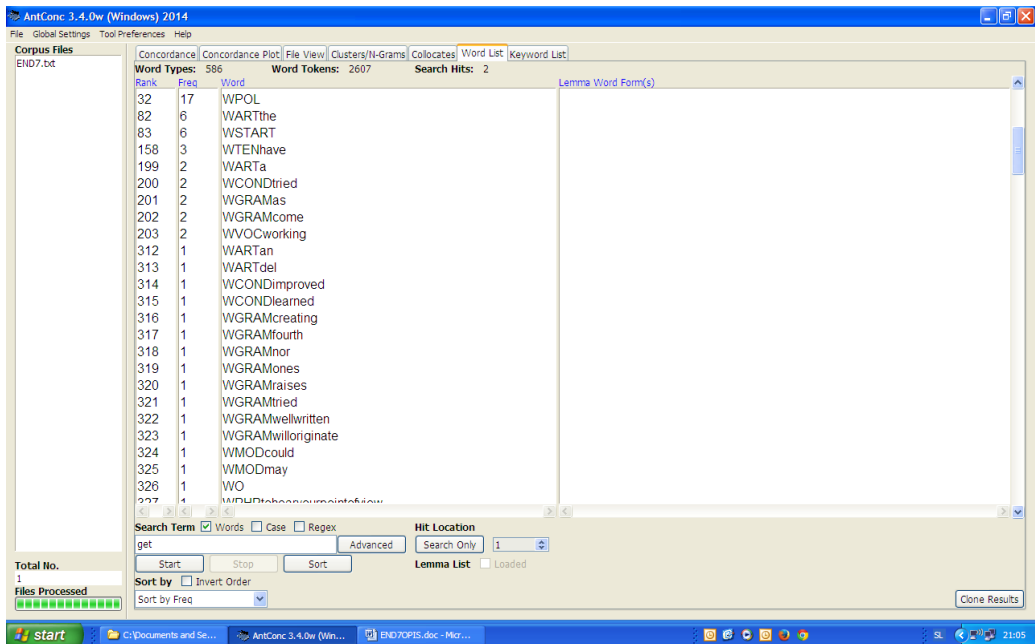
Start 6



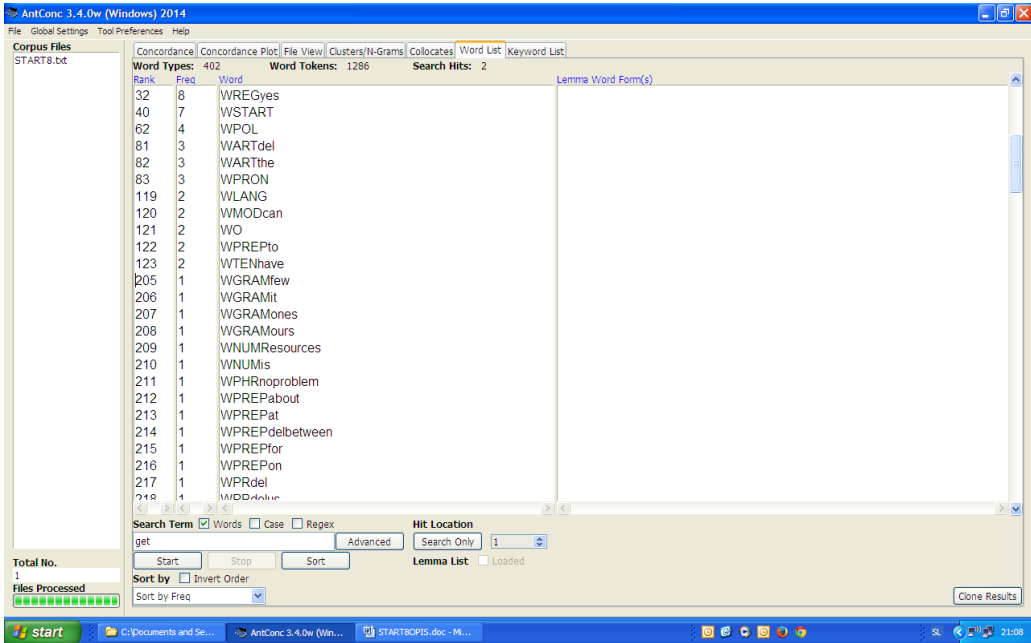
End 6



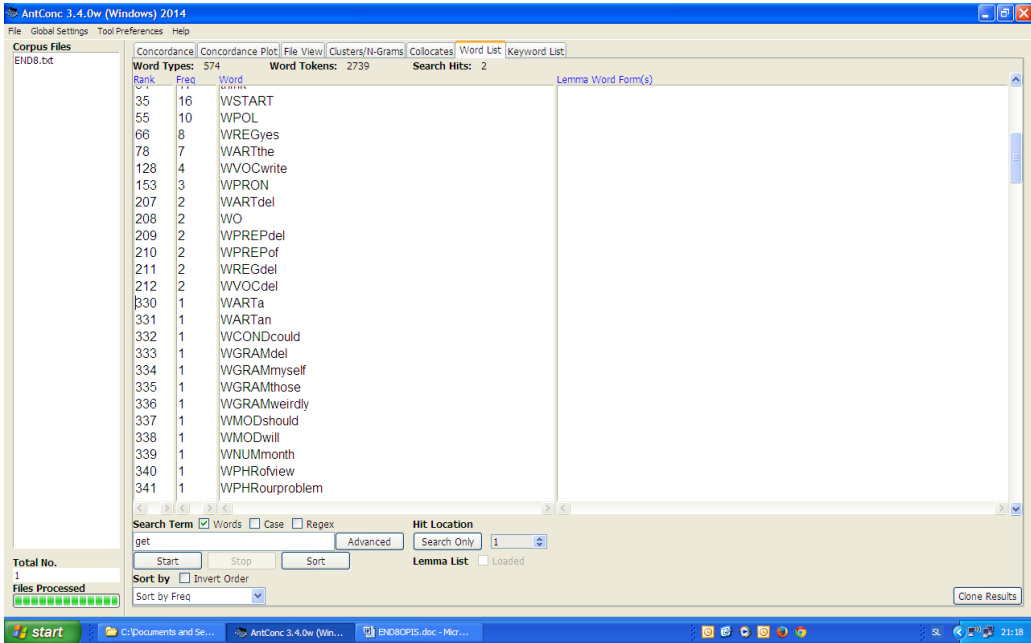
Start 7



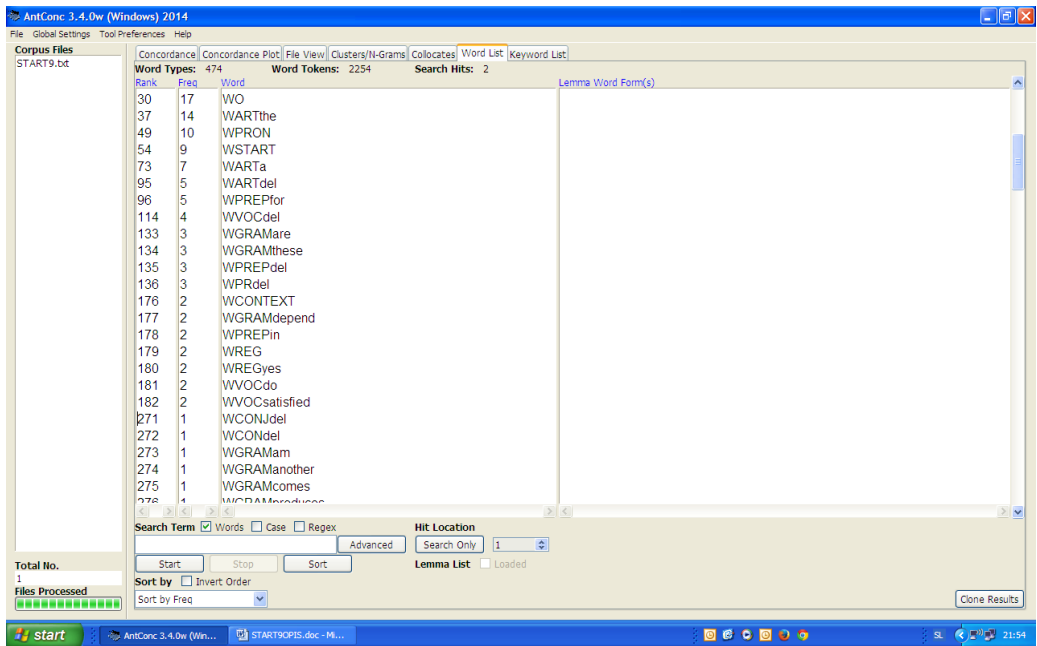
End 7



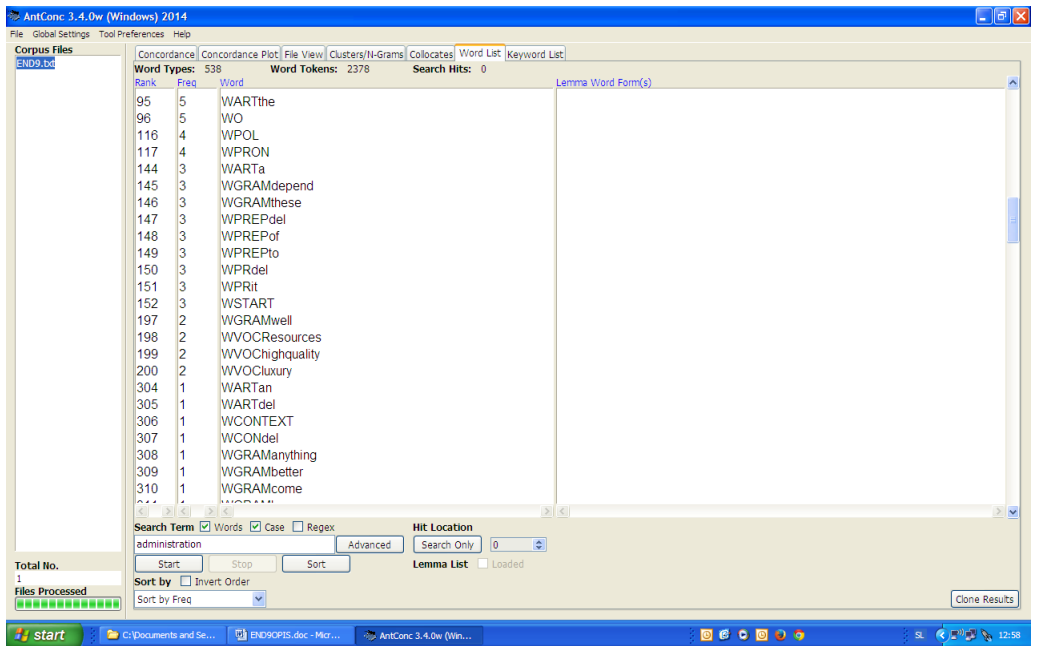
Start 8



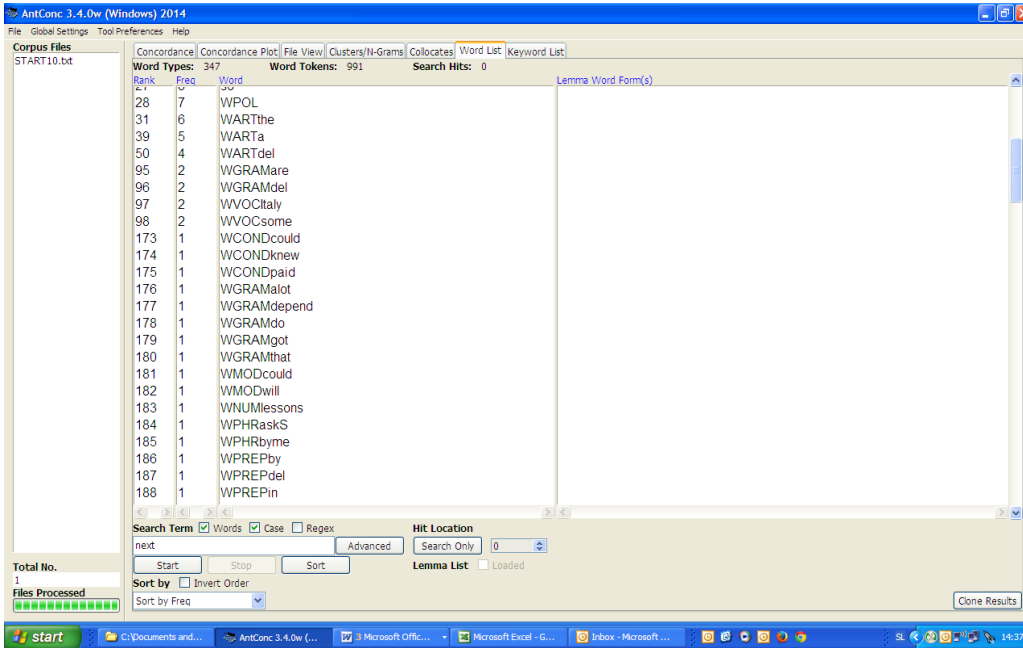
End 8



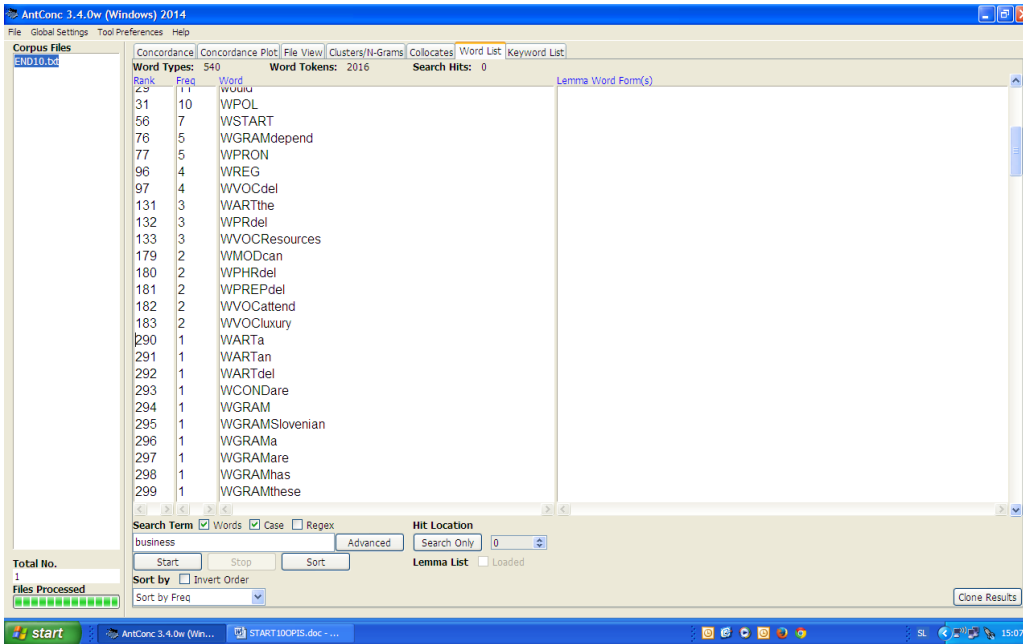
Start 9



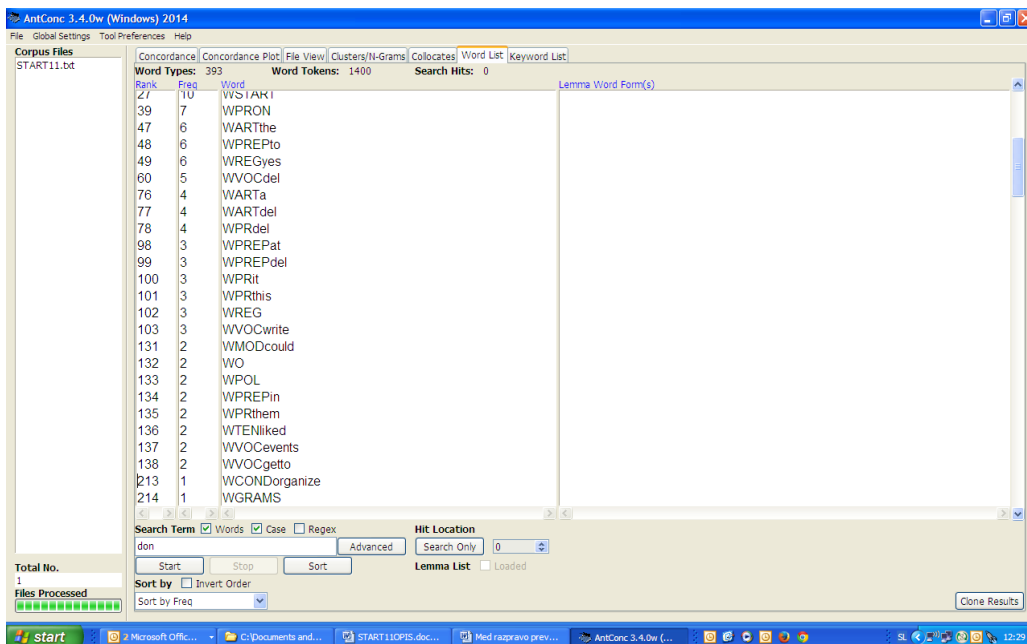
End 9



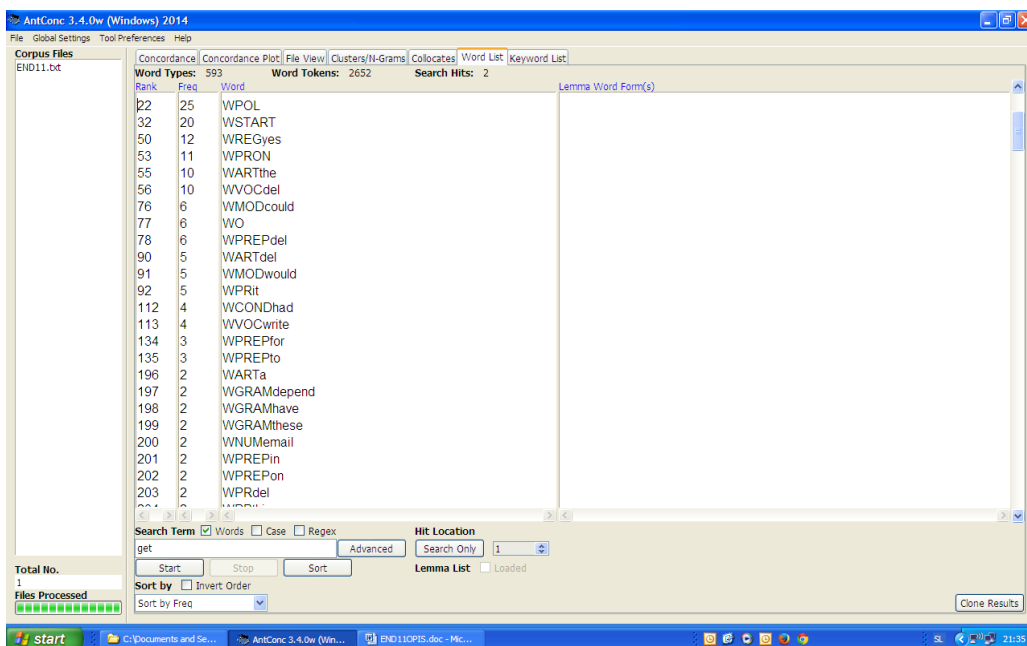
Start 10



End 10

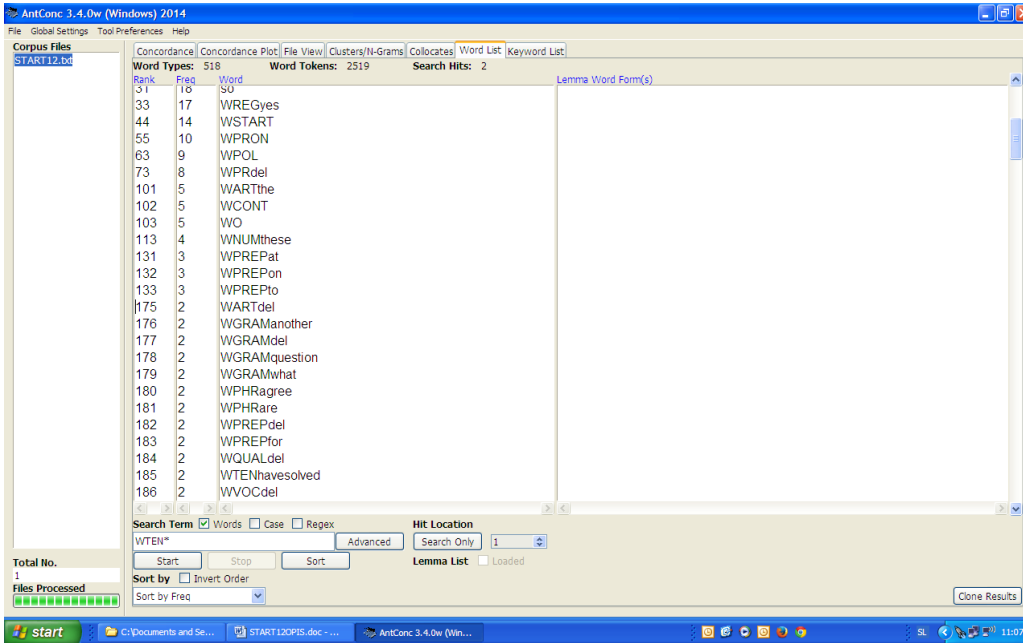


Start 11

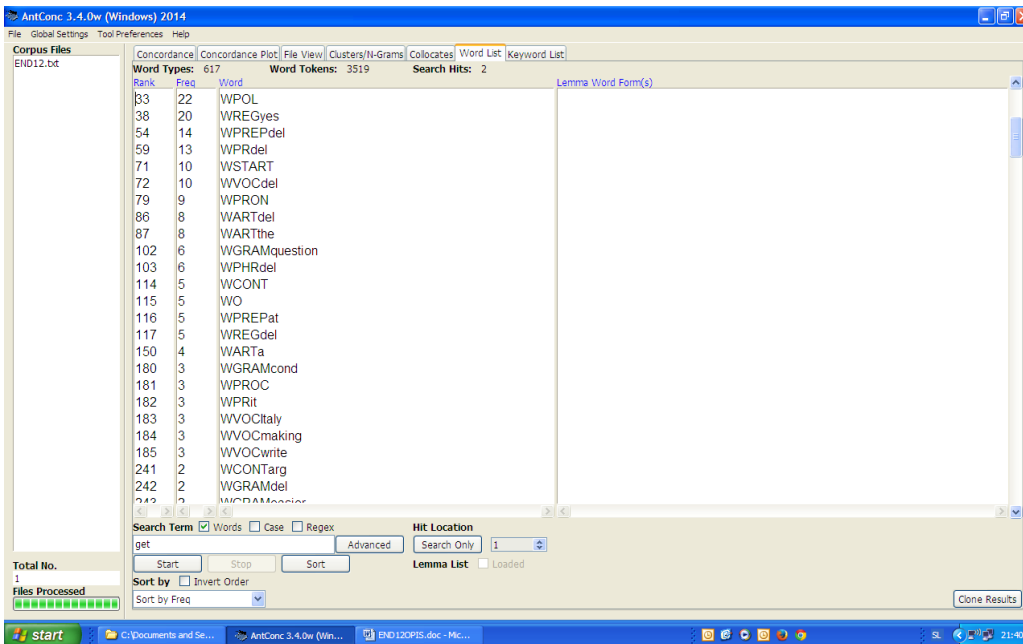


End 11

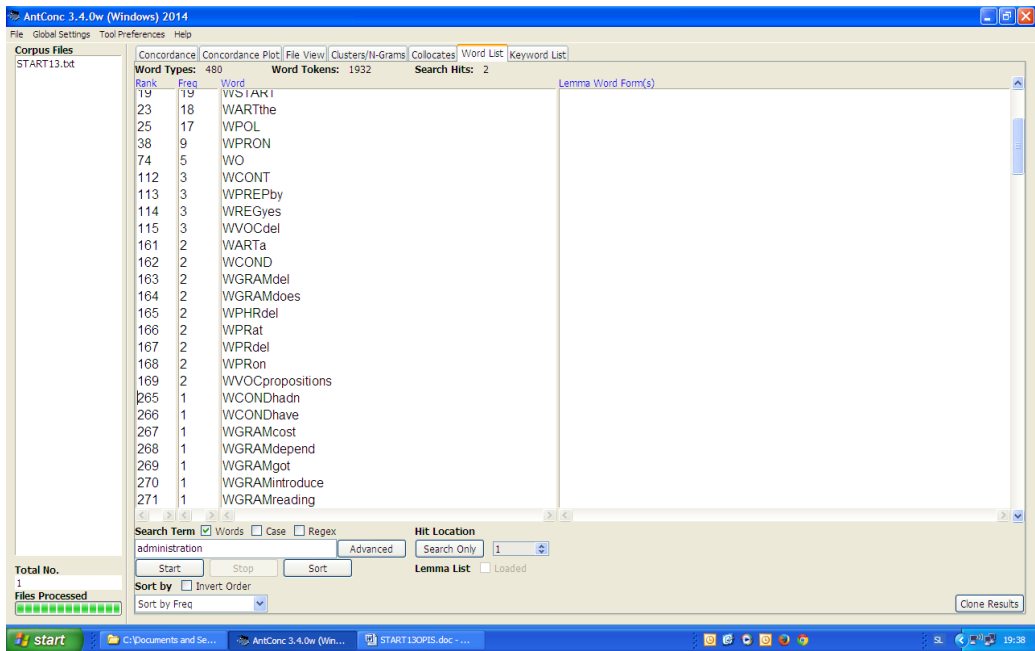




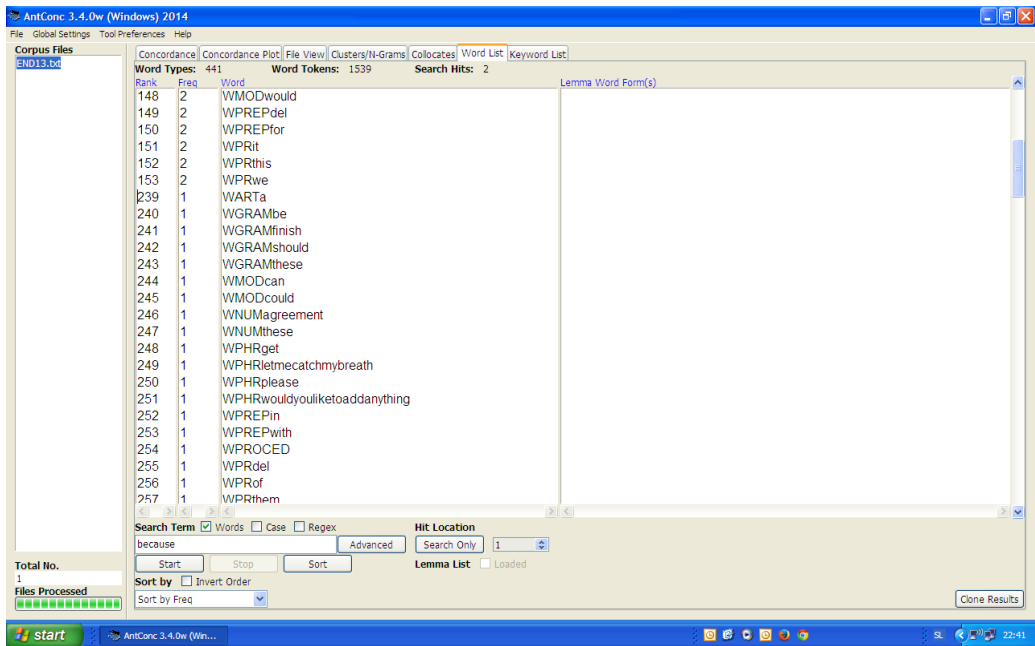
Start 12



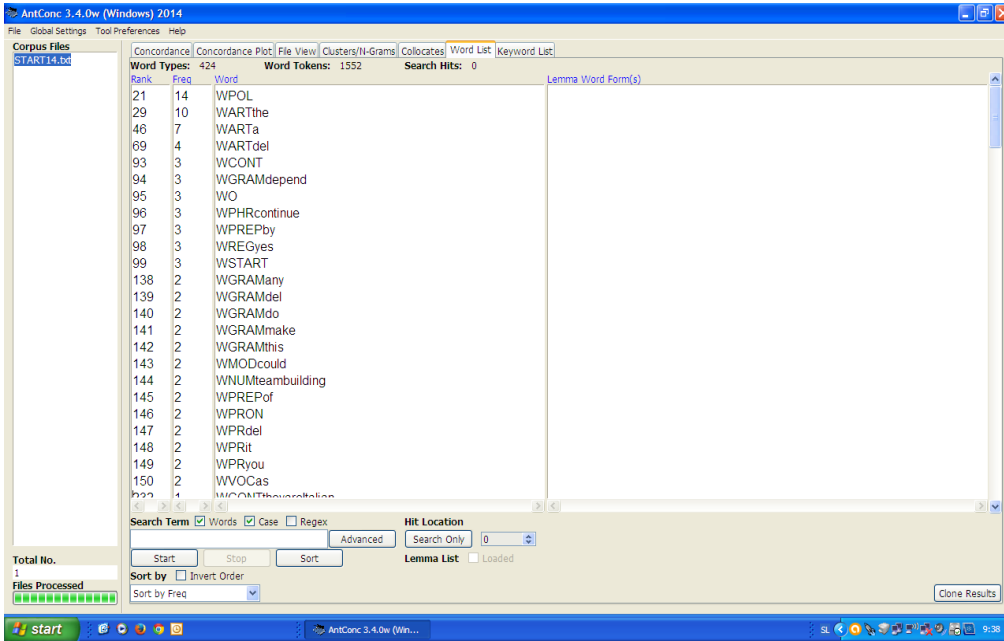
End 12



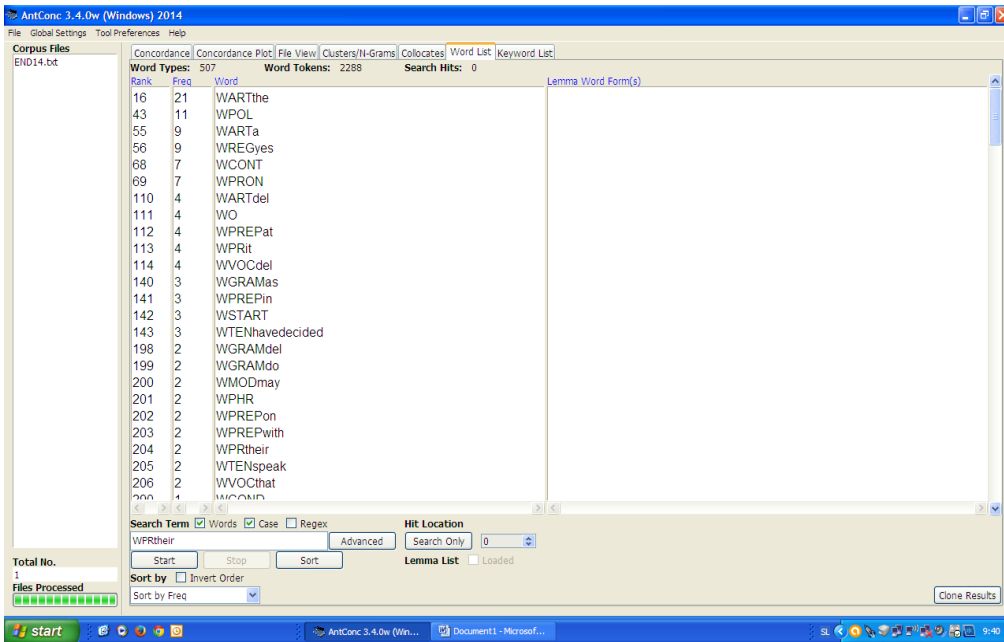
Start 13



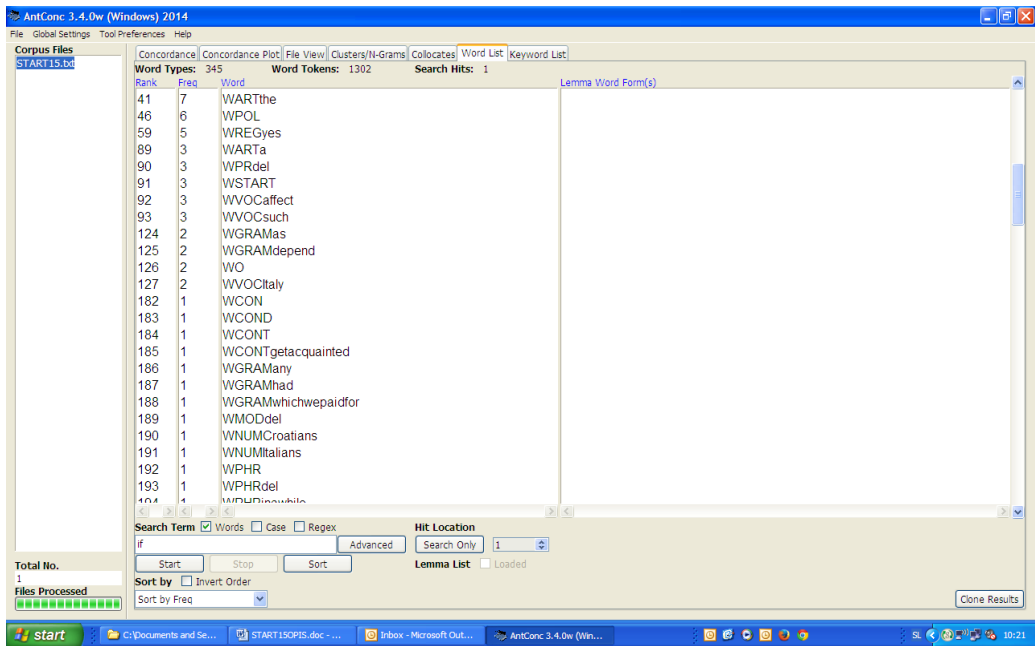
End 13



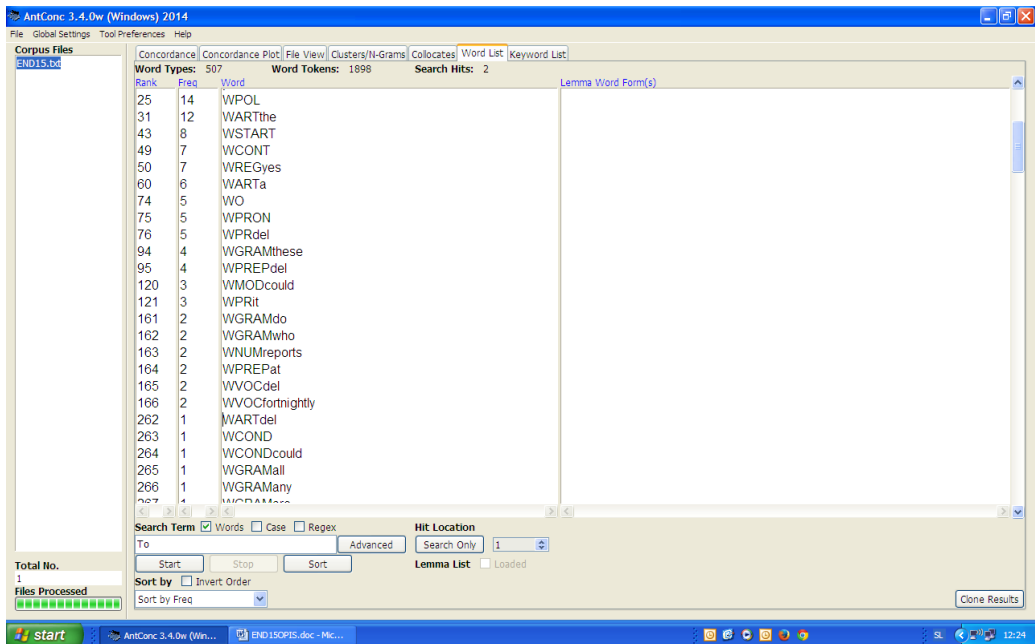
Start 14



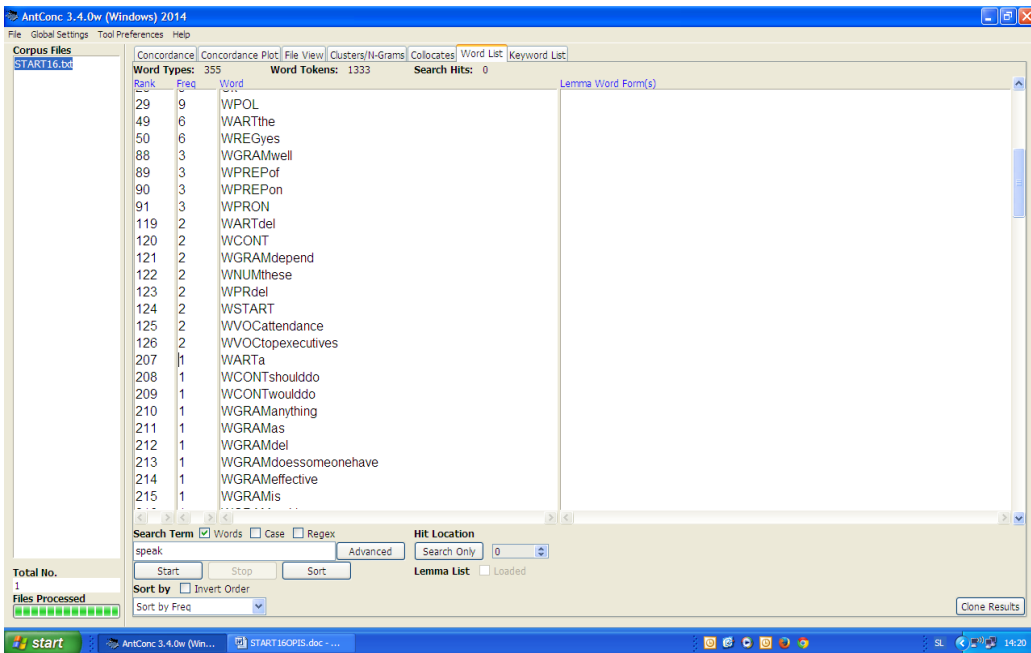
End 14



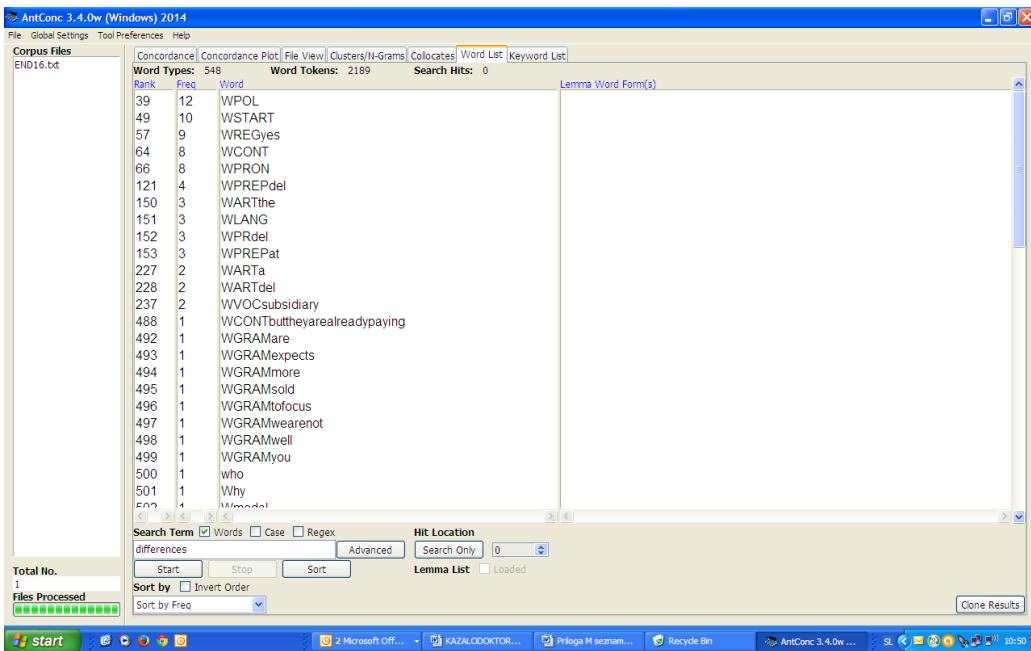
Start 15



End 15



Start 16



End 16

## Priloga N: Simulacije z učiteljem in brez njega

	START 1 - 8	END 1 - 8	START 9 - 16	END 9 - 16
št. menjav vlog za S1 (študent 1 oz. vodja sestanka)	181	214	209	218
št. menjav vlog za S2 (študent 2)	88	135	114	162
št. menjav vlog za S3 (študent 3)	96	96	97	98
št. menjav vlog za S4 (študent 4)	65	96	71	53
št. menjav vlog za S5 (študent 5)	51	99	110	141
št. menjav vlog za S6 (študent 6)	45	51	0	54
čas (dolžina simulacije v sekundah)	6271	8084	6239	8463
čas (dolžina simulacij v urah, minutah in sekundah)	1:44:31	2:14:44	1:43:59	2:21:05
vsota menjav vlog (S1 + S2 + S3 + S4 + S5 + S6)	472	637	537	743
vsota števila pojavnic	11800	15682	12283	17201
vsota števila različnic	2753	3222	2516	3359
število različnic/število pojavnic	0,23331	0,20546	0,20484	0,19528
vsota števila napak	876	795	994	1242
število pojavnic/napako	13,47	19,72	12,36	13,85
dolžina simulacije/napako	7,16	10,17	6,27	6,81
število pojavnic/vlogo	25	24,62	22,87	23,15
čas (sek) /menjavo vloge	13,29	12,69	11,61	11,39
število pojavnic/čas (sek)	1,9	1,94	1,9	2

Tabela 1: Simulacije z učiteljem (1-8) in brez učitelja (9-16)

	1 S	1 E	2 S	2 E	3 S	3 E	4 S	4 E	5 S	5 E	6 S	6 E	7 S	7 E	8 S	8 E
S1	39	19	17	24	19	17	21	46	23	28	32	20	14	22	16	38
S2	10	14	13	11	8	15	13	35	9	14	8	6	6	14	21	26
S3	12	9	5	7	8	9	2	26	10	9	12	3	5	20	8	13
S4	21	15	6	10	5	8	3	15	6	10	13	13	4	11	7	14
S5	11	0	7	16	3	0	4	5	13	8	3	10	5	22	5	38
S6	0	0	4	5	0	0	7	4	6	10	9	7	4	0	15	25
čas (sek)	659	665	665	1061	596	1090	735	1128	1073	937	947	860	888	1227	708	1116
čas (min)	10:59	11:05	11:05	17:41	9:56	18:10	12:15	18:48	17:53	15:37	15:47	14:20	14:48	20:27	11:48	18:36
m. vlog	88	53	51	71	42	43	50	121	65	77	77	57	31	73	68	142
poj	2165	1020	860	2159	962	1712	1190	2032	2062	1964	1647	1605	1697	2536	1217	2654
razl	392	271	271	411	244	350	308	420	443	431	365	343	401	509	329	487
razl/poj	0,18	0,266	0,315	0,190	0,254	0,204	0,259	0,207	0,215	0,219	0,222	0,214	0,236	0,201	0,270	0,183
nap	186	91	69	119	73	87	78	83	168	131	182	133	50	66	70	85
poj/nap	11,64	11,21	12,46	18,14	13,18	19,68	15,26	24,48	12,27	14,99	9,05	12,07	33,94	38,42	17,38	31,22
čas/nap	3,54	7,31	9,64	8,69	8,16	12,53	9,42	13,59	6,38	7,15	5,2	6,46	17,76	18,59	10,11	13,01
poj/vlog	24,6	19,25	16,86	30,41	22,9	39,81	23,8	16,79	31,72	25,51	21,39	28,16	54,74	34,74	17,9	18,69
čas/m.vlog	7,48	12,54	13,04	14,94	14,19	25,35	14,7	9,32	16,51	12,17	12,29	15,09	28,64	16,81	10,41	7,86
poj/čas	3,3	1,5	1,3	2,03	1,6	1,6	1,62	1,8	1,9	2,1	1,7	1,9	1,9	2,1	1,7	2,4

Tabela 2: Simulacije z učiteljem

	S 9	E 9	S 10	E 10	S 11	E 11	S 12	E 12	S 13	E 13	S 14	E 14	S 15	E 15	S 16	E 16
S1	33	33	13	17	19	33	22	45	34	26	33	40	25	24	30	41
S2	20	24	4	8	12	23	21	31	11	0	21	19	12	26	13	31
S3	23	8	5	3	5	9	29	25	11	12	11	16	3	11	10	14
S4	3	15	3	3	15	14	19	0	13	6	3	15	10	0	5	0
S5	31	18	10	7	13	26	19	30	10	15	6	22	9	0	12	23
S6	0	0	0	0	0	0	0	26	0	4	0	0	0	24	0	0
čas (sek)	1006	987	526	1019	739	1315	1038	1255	1005	844	792	1100	595	824	538	1119
čas (min)	16:46	16:27	8:46	16:59	12:19	21:55	17:18	20:55	16:45	14:04	13:12	18:20	9:55	13:44	8:58	18:39
m. vlog	105	95	34	38	64	99	107	146	79	61	74	112	74	86	69	106
poj	2096	2270	929	1904	1261	2420	2332	3228	1787	1433	1417	2129	1218	1749	1243	2068
razl	349	425	283	452	284	451	380	441	380	357	308	395	265	400	267	438
razl/poj	0,166	0,187	0,305	0,237	0,225	0,186	0,163	0,136	0,212	0,249	0,217	0,185	0,217	0,228	0,214	0,2118
nap	156	108	62	92	136	225	184	281	150	106	135	159	82	152	89	119
poj/nap	13,44	21,02	14,98	20,69	9,27	10,76	12,67	11,48	11,91	13,52	10,49	13,39	14,85	11,51	13,97	17,38
čas/nap	6,45	9,14	8,48	11,07	5,43	5,84	5,64	4,46	6,7	7,96	5,87	6,92	7,26	5,42	6,04	9,4
poj/vlog	19,96	23,89	27,32	50,1	19,7	24,44	21,79	22,11	22,62	23,49	19,15	19,01	16,46	20,33	18,01	19,51
čas/m.vlog	9,58	10,39	15,47	26,81	11,55	13,28	9,7	8,59	12,72	13,84	10,7	9,82	8,04	9,58	7,79	10,56
poj/čas	2,1	2,3	1,8	1,8	1,7	1,8	2,2	2,6	1,8	1,7	1,8	1,9	2	2,1	2,3	1,8

Tabela 3: Simulacije brez učitelja



## **PRILOGA O: Analiza simulacij eksperimentalnih skupin**

### **Začetna simulacija START 1**

Sestanek traja 10 minut in 59 sekund. Pet udeležencev (1 M in 4 Ž) v 88 menjavah vlog (S1 39, S2 10, S3 12, S4 20, S5 11) uporabi 2165 pojavnic, oziroma 392 različnic, ki obsegajo 18 % pojavnic. Napak je 186, kar pomeni eno napako na 11,6 pojavnice, oz. eno napako na 3,5 sekunde. Povprečno je na vlogo 24,6 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 7,5 sekunde. Hitrost je 3,3 besede na sekundo, kar je izredno hitra interakcija, pravzaprav najhitrejša med vsemi simulacijami. Vloga vodje sestanka (S1) prevladuje. Drugi udeleženci se sicer odzivajo na vprašanja in poizvedovanja vodje, sami pa ne prevzemajo pobude za interakcijo. Vodja je edini moškega spola.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem odsotnost opredeljenih funkcij vodje sestanka, in sicer v prvem delu sestanka vodja ne opredeli namena sestanka, ne obvesti udeležencev o tem, kdo je odsoten, ne povpraša udeležencev o zapisniku prejšnjega sestanka, tako da ga udeleženci ne potrdijo, tudi zapisnika ne omenjajo, vodja udeležencev ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, prav tako ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. Vodja sproti ne povzema glavnih ugotovitev posameznih točk dnevnega reda, v zaključnem delu pa ne zaključi sestanka. Med razpravo prevladujejo makrofunkcije poizvedovanja po stališčih in izražanje stališč, pri čemer vodja sestanka usmerja razpravo, izraža predloge, prosi za pojasnila in prekinja razpravo, drugi udeleženci pa se s predlogi zgolj strinjajo ali ne.

Vodja poizveduje po strinjanju (npr. *Do you agree?*) ali pa ponudi dve možnosti, tako da drugi samo pritrujejo in izbirajo. Vodja pretanjeno izraža svoja stališča (npr. *...is not what you seem to be trying*), udeleženci pa zelo neposredno. Argumentacije ni, je pa veliko pojasnjevanja (npr. *because*). Nekaj je nezaključenih misli oz. oklevanja. Udeleženci izražajo stališča skoraj izključno v obliki trditev, s katerimi v večini izražajo nenaklonjenost predlogom in nezadovoljstvo. Strinjajo se zelo zadržano (npr. *maybe, ... As for the change of the management, maybe I agree with you. This is not very...changing the management is not very... it is a controversial thing to do, so maybe we will have another meeting, just about...just to discuss this issue*; Nestrinjanje je večinoma nestrukturirano in/ali nevljudno (*If I may interrupt perhaps. You are constantly saying about that we are problematic and that we don't want to cooperate, I wouldn't agree exactly! We are trying but if you are constantly repeating that we are problematic that we don't want to cooperate that we are not trying, then perhaps, I don't know! It will not be so easy to start cooperating, really! Don't understand is this wrong, but this view or such a start is not the best part!*)

Interakcijska shema sestanka po eni strani kaže na hitro menjavo vlog, kjer vodja sprašuje in predlaga, udeleženci pa se čustveno odzivajo in neposredno izražajo nenaklonjenost, neugodje, nezadovoljstvo, presenečenje, idr., npr:

a)

S3 **Yes. I agree with her and I think they are going to classes, English with us, Slovenians and their attendance is very low. And...because of that...theirs communication is very bad and we can't talk with them.**

S4 Basically, they don't want to.

S1 They don't want to? That's the problem, they don't want to.

b)

S4 No, I still think that there should be some from Italian side.

S1 So, the Italian side? Why so?

S4 Because they ...Like she said before that would be even more hostile if there would be from other countries.

S1 Your point? The same? OK.

S2 Yes.

S1 What about you? What do you think about this?

S3 I agree with her. I think if you will change with other that would be more hostile and I agree.

c)

S1 So, basically, do you need more time or...?

S2 Yes, maybe.

S1 Do you think it is never going back like...?

S2 Maybe we must get used on this climate now, because it's very different than before.

S1 OK.

Po drugi strani interakcijska shema sestanka kaže daljše monološke vložke vodje sestanka, npr.:

S1 OK. Thank you. My suggestion now is that Slovenian start to learn Italian at least the ones who work with Italians, with your group and Italians you start to learn English maybe aaa... You know...

S3 Or Slovenian

S1 Sorry?

S3 Or Slovenian.

S1 I think, I think haha that Slovenian is a bit too hard to learn. I think that English would do. Yeah. I think that this is the proper course for overcoming this problem. As for the change of the management, **maybe I agree with you**. This is not very...changing the management is not very ... it is a controversial thing to do, so maybe we will have another meeting, just about, just to discuss this issue. So, are there any other things we should discuss? Maybe

involving management or anything else, like if we decide that we change the management, who should try to replace the current management. No? Maybe Croatian, Slovenian or other Italian, maybe?

Vodja zna prožno izraziti svoje mnenje, prevzemati vlogo govorca, razvijati temo in tekoče tvoriti besedilo, udeleženci pa ne, saj vodjo le dopolnjujejo in odgovarjajo na njegova vprašanja. Poleg pragmatičnih napak je skupno 186 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Najbolj pogoste napake so napake vljudnostnih konvencij, uporabe (ne)določnega člana, registra, napačnih začetkov, besednega reda, rabe predlogov, besedišča, števila, slovničnega časa in pogojnih stavkov. Med sociolingvističnimi napakami so napake v izbiri registra (npr. neformalni nam. formalni: *yeah* nam. *yes*), predvsem pa jezikovnih označevalcev družbenih odnosov (npr. *So, this is it.* nam. *I declare the meeting closed.*) in vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnih zaimkov *they, she, her* za udeležence sestanka: *I agree with her.* nam. *I agree with S <name>*).

Med jezikovnimi napakami je raba napačnih besed (npr. *preposition* nam. *proposition; to talk Italian* nam. *to speak Italian; higher/upper management* nam. *senior management; what they expectation* nam. *what they expect*), napačne izgovorjave in poudarkov (npr. *strategy, factory, cooperate*). Pri slovničnih napakah izstopa napačna raba slovničnega časa (npr. *Past Simple* nam. *Present Perfect: what I suggested before* nam. *what I have suggested already*), pogojnika (npr. *if it would be* nam. *if it were; if it will change* nam. *if it changes*), neštevnih samostalnikov (npr. *much products* nam. *many products*) predložnih zvez (npr. *I don't understand with them* nam. *I don't understand them; to get used on this climate* nam. *to get used to this climate*), besednega reda, ustaljenih besednih zvez (*You are right in some way* nam. *I agree up to a point; If I can interrupt* nam. *May I interrupt*), idr. Besedišče ni pretanjeno, saj je omejeno in se ponavlja (npr. *things* nam. npr. *issues; OK* nam. *I see.*), diskurzivni označevalci so izjemno redki, rabljeni so napačno (*Maybe suggestions maybe?* nam. *Are there any suggestions?*).

## Končna simulacija END 1

Sestanek traja 11 minut in 5 sekund, kar je 6 sekund več kot začetni sestanek. Štiri udeležence sestanka (4 Ž) v 53 menjavah vlog (S1 19, S2 14, S3 9, S4 15) uporabijo 1020 pojavnic, oziroma 271 različnic, ki obsegajo 26 % pojavnic. Napak je 91, kar pomeni eno napako na 11,2 pojavnic, oz. eno napako na 7,3 sekunde. Povprečno je na vlogo 19,2 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 12,5 sekunde. Hitrost interakcije pa je 1,5 besede na sekundo. Interakcije je v primerjavi z začetnim sestankom manj, je preiščljena in počasnejša. Ključno za ta sestanek je, da študent, ki je bil vodja na začetnem sestanku, manjka. Bil je namreč jezikovno na precej višjem nivoju, poleg tega pa je s poslovnimi sestanki v angleškem jeziku že imel izkušnje. Vloga vodje sestanka (S1) tu ne izstopa več, ostali udeleženci pa se, razen S2, ki se skoraj ne vključuje v

interakcijo, ne odzivajo le na vprašanja in poizvedovanja vodje kot na začetnem sestanku, temveč tudi sami prevzemajo pobudo za interakcijo.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je v končnem sestanku sicer uporabljenih več opredeljenih funkcij vodje sestanka, vendar pa tudi tokrat v prvem delu sestanka vodja ne opredeli namena sestanka, ne obvesti udeležencev o tem, kdo je odsoten, zapisnika ne omenjajo, vodja udeležencev ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, prav tako ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. Vodja sproti ne povzema glavnih ugotovitev posameznih točk dnevnega reda. V zaključnem sestanku za razliko od začetnega vodja v uvodnem delu povpraša udeležence o zapisniku prejšnjega sestanka, ki ga udeleženci tudi potrdijo, v zaključnem delu pa zaključi sestanek .

Med razpravo tudi v zaključnem sestanku prevladujejo makrofunkcije izražanje stališč, izražanje predlogov in pojasnil. Prisotno je malenkost več argumentacije kot pri začetnem poslovnem sestanku, je pa veliko pojasnjevanja (npr. *because*). Nekaj je nezaključenih misli oz. oklevanja. Tudi tu udeleženci izražajo stališča skoraj izključno v obliki trditev, s katerimi v večini izražajo nenaklonjenost predlogom in nezadovoljstvo, poleg tega pa izražajo namero in pogoj s pogojniki. Več je izražanja želja, več je tudi strinjanja. OK se pri obeh sestankih uporablja kot usmerjanje razprave in ne kot pritrdjevanje oz. strinjanje. Vodja reče OK, ko želi nekaj povedati. Strinjajo se manj zadržano, nestrinjanje pa je še vedno nestrukturirano, a manj nevljudno kot v začetnem sestanku. Med seboj si pomagajo dokončati misel in poiskati pravo besedo, več je tudi prekrivanja govora (označeno v mastnem tisku) npr.

a)

S4 **Maybe** we were too strong to them and we should...

S2 Yeah, they see competition in us in a way.

S4 Yeah, **maybe...maybe** we should take some work from them or...

S3 **Maybe** we should listen them more and help them how to organise.

S1 Ok. Is that it? Anything to add? Any other business?

b)

S2 The effect is very bad on the group, **because** the climate is not good, **because** of that, **because** the Slovenian are trying to **I don't know**...make business on...on their own...like the wanted to. They don't want to listen to us. They are **just** trying to get what they want to. And this is not good, I mean we have to, they have to also hear our comments on their work and what are the positive sides and the negative sides of all that. And they have to listen to us and take them as something good. **I don't know**.

S4 **Maybe** should English learn just upper ...

Interakcijska shema sestanka kaže na počasnejšo menjavo vlog, kjer vodja sicer sprašuje, predloge pa izražajo tudi drugi. Udeleženci se še vedno kar čustveno odzivajo in neposredno izražajo nenaklonjenost in nezadovoljstvo, vendar izražajo tudi upanje, naklonjenost, željo, namero, idr. npr:

a)

S2 This is not good from my perspective. **We all should try to find reasonable solutions to work...to work together I think.**

S1 Ok. What do you think S3?

b)

S2 May I interrupt? I think that we always communicated in Italian and for us it is very difficult or very hard to communicate in English and maybe you could consider also that we communicated in Italian and we can't just from today till tomorrow communicate in English and this is very difficult for us and you have to consider that.

S1 How do you feel?

S3 Maybe not just from today till tomorrow to learn English but maybe in few months or a year?

S2 **Yeah. I agree with that. That would be fine.**

Udeleženci znajo tudi bolje prevzemati vlogo govorca, razvijati temo in tvoriti besedilo. Poleg pragmatičnih napak je skupno 91 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Najbolj pogoste napake so še vedno napake vljudnostnih konvencij, uporabe (ne)določnega člena, besednega red, slovničnega časa, registra, rabe predlogov, besedišča, števila in pogojnih stavkov, a jih je manj. Med sociolingvističnimi napakami so napake v vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnih zaimkov *they* nam. *our Italian colleagues*, saj sedijo za isto mizo):

S3 I think that **Italians** haven't done enough for...succeed... success and...they should...improve their communication skills...and...

S1 And how could **they** do that? Do you have any suggestions?

Med jezikovnimi napakami je raba napačnih ustaljenih besednih zvez (npr. ***How do you feel?*** nam. *How do you feel about...?*; ***talk Italian*** nam. *speak Italian*), napačne izgovarjave (npr. ***cooperate***). Izstopa napačna formulacija vprašanja (***I think not*** nam. *I don't think so*; ***How do you feel about it too?*** nam. *Do you feel the same about it?*) ali izražanje stališča (***I think that we always...*** nam. *I believe we always...*). Nezadovoljstvo se izrazi z več povedmi, ki se večinoma končajo z *I don't know*, kot oblika omilitve ali pa znak, za menjavo vlog. *OK* večinoma pomeni: *I understand*. Pogosto je sklicevanje na prej omenjeno (***Like I said*** ali ***like I mentioned before*** nam. *As I said in as I mentioned before*).

Slovnične napake so pogoste (npr. napake v številu: *Do you have any suggestion?* nam. *Do you have any suggestions?*; raba *Past Simple* nam. *Present Perfect*: npr. *I think that we always*

*communicated* nam. *I believe we have always communicated in Italian*; napake v besednem redu: npr. *They have to also hear our comments on their work and what are the positive sides and the negative sides of all that* nam. *They also have to hear our comments on their work and what the positive sides and the negative sides of all that are*; napake v predložnih zvezah: *to be in work* nam. *to be at work*).

V istem času poslovnega sestanka je v končnem sestanku v manj menjavah vlog uporabljenih manj besed in manj napak. Besedišče je bolj pretanjeno, saj je med uporabljenim besediščem več različnic kot v začetnem sestanku, tudi diskurzivnih označevalcev je več. Dolžina vloge se je sicer zmanjšala, predvsem pa se je zmanjšala hitrost, saj je v istem času uporabljeno več kot polovico manj besed, pri čemer ni več daljših premorov.

## **Začetna simulacija START 2**

Sestanek traja 11 minut in 5 sekund. Šest udeležencev (4 Ž in 2 M) v 51 menjavah vlog (S1 17, S2 13, S3 5, S4 6, S5 7, S6 4) uporabi 860 pojavnice, oziroma 271 različnic, kar obsega 31 % pojavnice. Napak je 69, kar pomeni eno napako na 12,5 pojavnice, oz. eno napako na 9,6 sekunde. Povprečno je na vlogo 16,8 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 13 sekund. Hitrost je 1,3 besede na sekundo. Počasna interakcija je odsekana in nepovezana, vloga vodje sestanka (S1) ne prevladuje, je pa osrednja. Drugi udeleženci prevzemajo pobudo za interakcijo, vodja jih usmerja. Vodja je ženskega spola, Slovenka iz Argentine.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka, je opaziti predvsem odsotnost opredeljenih funkcij vodje sestanka, in sicer v prvem delu sestanka vodja ne obvesti udeležencev o tem, kdo je odsoten, ne povpraša udeležencev o zapisniku prejšnjega sestanka, tako da ga udeleženci ne potrdijo, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. Vodja sproti ne povzema glavnih ugotovitev posameznih točk dnevnega reda, ne uvaja novih točk dnevnega reda in ne povzame glavnih sklepov sestanka.

Vlada zmešnjava, saj udeleženci sploh ne vedo, kdo se pogovarja. Tako S2 S5 prepričuje, da ne more oddajati toliko poročil, saj je prepričan, da je S5 iz Maribora, pa sta oba kolega iz iste podružnice:

- S5 I know that. But you also have to know that there are a lot of managers and we don't have enough time to report every time about I don't know what you want.
- S2 But I have to report you every week!
- S5 Yes, but...
- S2 Why is this necessary?

Vodja prehitro zaključi sestanek brez povzemanja in s pomanjkljivo proceduro, in ne dopušča nobene razprave. Če se kdo oglasi, ga hitro opomni, da to ni tema sestanka in obravnava naslednjo točko dnevnega reda. Glasujejo za vsako točko dnevnega reda, nikjer pa ni slišati argumentov za ali proti. Med razpravo prevladujejo makrofunkcije izražanje stališč, pri čemer vodja sestanka usmerja razpravo, drugi udeleženci pa izražajo predloge in prekinjajo razpravo. Odsotne so funkcije prepričevanja, poudarjanja, pojasnjevanja, ponazarjanja in členitve sestavine tem. Prav tako ni preverjanja razumevanja ali iskanja pravega izraza.

Vodja se ne vključuje v razpravo s svojimi stališči, pač pa neposredno vključuje udeležence (npr. *I would like to hand over to S5, please; OK, someone else?*). Argumentacije ni, je zgolj izražanje stališče, ki mu sledi nestrinjanje (npr. *I am sorry, **but** I don't agree with you, **because** your reports are impossible to understand at times and we have to visit your factory to check out the situation ourselves*) ali pa prekinitve za novo izražanje stališč.

Udeleženci izražajo stališča skoraj izključno v obliki trditev, s katerimi v večini izražajo nezadovoljstvo in nenaklonjenost predlogom, pri čemer je interakcijsko sosledje takoj po tem prekinjeno, z novim stališčem, o čemer se ne razpravlja. Ko vsi izrazijo svoja stališča, začnejo obravnavati novo točko dnevnega reda, zato se ničesar ne dogovorijo. Strinjajo se redko (npr. *OK*):

S3 I have an idea. Why don't we arrange sport and social events that will take place in all three locations so we can connect better?

S2 **OK.** Where we can take this.

S1 **OK.**

Nestrinjanje je večinoma nestrukturirano in/ali nevljudno:

S2 Sorry, **but** my other company sell incredibly well.

S5 I know that. **But** you also have to know that there are a lot of managers and we don't have enough time to report every time about I don't know what you want.

S2 **But** I have to report you every week!

S5 Yes, **but**...

Interakcijska shema sestanka po eni strani kaže na hitro menjavo vlog, kjer vodja vključuje udeležence, ti pa neposredno izražajo nenaklonjenost, neugodje, nezadovoljstvo. Veliko je prekinjanja, najbrž zato, ker se bojijo, da se ne bodo mogli vključiti ali pa zato, ker šteje samo izražanje stališč, ne pa razprava in argumentacija. Vodja hiti od ene točke do druge brez kakršnekoli razprave med udeleženci. Tisti, ki se oglasijo, imajo možnost izraziti svoje mnenje, ostali ne. Prekrivanja govora ni. Udeleženci prevzemajo vlogo govorca, ne razvijajo pa teme.

a)

S6 I think that Italians are not ...that their productivity is not the right thing and I think that we

should change their working method, method and producers...

- S1 **OK. That covers the first item. So,**
- S4 May I interrupt for a second? In my opinion the problem with Italians is that they don't want to speak English. It's the second language for all of us and they don't trying to talk more.
- S2 Sorry to interrupt, but I have to take English lessons but is very time consuming and with every people that I work with they speak very well Italian. I don't know why I have to learn English.
- S1 OK. That covers the first item. We keep on with the second one. **I would like to hand over to S5, please. The next point.**
- b)
- S3 I have an idea. Why don't we arrange sport and social events that will take place in all three locations so we can connect better?
- S2 **OK.** Where we can take this?
- S1 **OK.**
- S3 In all three locations. Slovenia, Croatia and Italy
- S1 **OK.** So, we keep on with the third item, S6?

Poleg teh pragmatičnih napak je skupno 69 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake v izbiri registra (npr. neformalni nam. formalni: *yeah* nam. *yes*) in vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnih zaimkov *they*, *her* za udeležence sestanka: *S6, help her* nam. *S6, help S <name>*; *In my opinion the problem with **Italians** is that **they** don't want to speak English* nam. npr. *In my opinion the problem with our Italian colleagues is the problem of speaking English.*).

Med jezikovnimi napakami je raba napačnih besed (*What do you mean **about** these items?* nam. *What do you think about these items; **you have to know*** nam. *you have to realise*), napačne izgovorjave (*revenues, reports*) in poudarkov (*you are asking **just** for my weekly reports* nam. *you are just asking*). Pri slovničnih napakah izstopa napačna raba modalnih glagolov (*cooperation **can** be better* nam. *cooperation could be better*) in slovničnega časa (*They **don't** trying* nam. *they aren't trying*), pogojnika (npr. *If **it doesn't** another business* nam. *If there isn't any other business*), neštevnih samostalnikov (*informations* nam. *information*), predložnih zvez (npr. *to **report about*** nam. *to report on*), prislovov (*work **independent*** nam. *worked independently*), besednega reda (*They speak **very well** Italian* nam. *They speak Italian very well*) in ustaljenih besednih zvez (*We **keep on with the second one*** nam. *We continue with the second item*). Besedišče ni pretanjeno, saj je omejeno in se ponavlja (npr. *things* nam. npr. *issues; OK* nam. *I see.*), diskurzivni označevalci so izjemno redki.



## Končna simulacija END 2

Sestanek traja 17 minut in 41 sekund. Šest udeležencev (4 Ž in 2 M) v 71 menjavah vlog (S1 24, S2 11, S3 7, S4 10, S5 16, S 5) uporabi 2159 pojavnic, oziroma 411 različnic, kar obsega 19 % pojavnic, kar je manj kot v začetnem sestanku. Napak je 119, kar pomeni eno napako na 18,1 pojavnice, oz. eno napako na 8,7 sekunde, kar je bolje od začetne simulacije. Povprečno je na vlogo 30,4 pojavnice, kar je veliko bolje od začetne simulacije, v povprečju se vloge menjajo na 14,9 sekunde, kar je več od začetnega sestanka. Hitrost je 2 besedi na sekundo, kar je hitreje od začetnega sestanka. Interakcija je povezana, vloga vodje sestanka (S1) ne prevladuje, je pa osrednja. Drugi udeleženci prevzemajo pobudo za interakcijo, vodja, ki je Slovenka iz Argentine, jih usmerja.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka, ni opaziti odsotnosti opredeljenih funkcij vodje sestanka. Vodja sicer spet zaključi sestanek brez povzetka sklepov, vendar povzema sproti med razpravo. Med razpravo prevladujejo makrofunkcije izražanje stališč, pri čemer vodja sestanka usmerja razpravo, drugi udeleženci pa izražajo predloge in prekinjajo razpravo. Tokrat so prisotne tudi funkcije prepričevanja, poudarjanja, pojasnjevanja, ponazarjanja, členitve sestavine tem. Vodja se tokrat vključuje v razpravo s svojimi stališči :

S1 So, **because** we have to help the company and not to have everything for free. OK to be serious and this will be for one year, **so if** it is has good results we are going to keep on working on that **if** it has bad results, we are going to finish with the acquisition with the Italian. OK?

Argumentacija je prisotna v obliki izražanja namere, pogoja, vzroka, idr., ki ji sledi nestrinjanje, kjer je tokrat več razprave, v katero se vključujejo tudi drugi udeleženci:

S4 **I really can't agree with you.**

S6 **Me neither.**

S4 **If we won't pay you your English lessons than you won't** know English, so you couldn't cooperate with us. Then we have to fire, sorry.

Udeleženci izražajo stališča v obliki trditev, s katerimi v večini izražajo, poudarjajo, pojasnjujejo in poročajo o vzroku, namenu, pogoju, idr. Tokrat se dogovorijo o vseh točkah dnevnega reda. Strinjajo se bolj pogosto

S3 **Maybe we could** come up with some agreement if the Italians took less English lessons, courses whatever they...if they are very successful maybe they could have their Italian meals.

S1 S5 **That's a good idea.**

S2 **Yes, as I see, is a good opinion.**

Nestrinjanje je malo bolj vljudno:

S4 I really can't agree with you.

S6 Me neither.

Interakcijska shema sestanka kaže na hitro menjavo vlog, kjer je še vedno veliko prekinjanja. Prekrivanja govora ni. Udeleženci prevzemajo vlogo govorca, izražajo svoje mnenje v obliki trditev in razvijajo teme. Poleg pragmatičnih napak je skupno 119 sociolingvističnih in jezikovnih napak, ki jih včasih slišijo in tudi popravijo. Med sociolingvističnimi napakami so napake v izbiri registra (npr. neformalni nam. formalni: **yeah** nam. *yes*) in vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnih zaimkov **they**: *Maybe we could come up with some agreement if **the Italians** took less English lessons, courses whatever **they**...if **they** are very successful maybe **they** could have **their** Italian meals*).

Med jezikovnimi napakami je raba napačnih besed (*So, you have one year to **change** your English* nam. *So, you have one year to improve your English*; *The first **term** on the agenda is as I said before lack of cooperation from the Italians* nam. *The first item on the agenda is as I said before lack of cooperation from the Italians*), napačne izgovorjave (npr. **unreasonable, effort**). Pri slovničnih napakah izstopa napačna raba modalnih glagolov (*have to **taking*** nam. *have to take*; *cooperation **can** be better* nam. *cooperation could be better*) in slovničnega časa (*The market is not **being** good* nam. *The market is not good*), pogojnika (npr. *If we **won't** pay you your English lessons* nam. *If we don't pay for your English lessons*), števila (*with the **Italian*** nam. *with the Italians*), predložnih zvez (npr. *discuss **about** a problem* nam. *discuss a problem*). Besedišče je bolj pretanjeno, saj uporabijo več različnic in pojavnic. Vloge so daljše in obsegajo več besed, število napak pa se ob tem zmanjša. Tudi diskurzivnih označevalcev je več (npr. *So, maybe*).

### Začetna simulacija START 3

Sestanek traja 9 minut in 56 sekund. Pet udeležencev (4 Ž in 1 M) v 42 menjavah vlog (S1 19, S2 8, S3 8, S4 5, S5 3) uporabi 962 pojavnic, oziroma 244 različnic, ki obsegajo 25 % pojavnic. Napak je 73, kar pomeni eno napako na 3,2 pojavnice, oz. eno napako na 8,2 sekunde. Povprečno je na vlogo 22,9 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 14,2 sekunde. Hitrost interakcije je 1,6 besede na sekundo. Vloga vodje sestanka (S1) prevladuje. Vodja je ženskega spola.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem odsotnost opredeljenih funkcij vodje sestanka, in sicer v prvem delu sestanka vodja ne predstavi udeležencev, ne obvesti udeležencev o tem, kdo je odsoten, ne povpraša udeležencev o zapisniku prejšnjega sestanka, tako da ga udeleženci ne potrdijo, tudi zapisnika ne omenjajo, vodja udeležencev ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, prav tako ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. Vodja sproti ne povzema

glavnih ugotovitev posameznih točk dnevnega reda, ne uvaja novih točk dnevnega reda, in ne povzame sklepov sestanka, v zaključnem delu tudi ne zaključi sestanka (zgolj s: ***So, I think, that's all for today***). Med razpravo prevladujejo makrofunkcije poizvedovanja po stališčih in izražanje stališč, pri čemer vodja sestanka vključuje udeležence neposredno, ostali udeleženci pa izražajo predloge in se z njimi strinjajo ali ne. Nerodno sprašuje po mnenju vsakega udeleženca posebej, vključi vse, ne povzema pa sproti:

a)

S5 Well, I would tell something about marketing in Novara, so...[pause]

S1 What do you think? [pause]

S5 I will...[pause 13 s]

S1 **Maybe, you S4?**

b)

S1 Why **do you think** that there is lack of cooperation from the Italians?

S4 Because they don't know ...aaa..., and they are bad in English and they feel they are better than us, their know-how, and so.

S2 Ok.

S1 **What about you?**

Gladko prezrejo, kadar česa ne razumejo in govorijo vsak svoje, med makrofunkcijami pa ni prave povezave, zato so interakcijske sheme napačne:

S3 You said that brand name is the cash flow for the entire group. Well, I think it is, because I think people work together and they work very well. I think that that is better to sell products than a brand name

S1 Ok. But maybe we should think about that.

S2 Ok. With all due respect, I think that your...that you have to understand us more because we are from Italy and we have other cost that you don't have and you have to try to understand us. So...

Značilno je, da je veliko neznank, ki si jih razlagajo po svoje in ne preverjajo, ali pravilno mislijo. Ko npr. ne vedo, da so Italijani za mizo, predlagajo sestanek z njimi, vodja pa se s tem celo strinja:

S1 Ok. What about you?

S4 **I think, maybe, that we should have another meeting to explain to our Italian colleagues** what it is about having is a teamwork to let them know that everybody must do something of their work to the group, like for example, when she mentioned that they don't want to give reports to you. Maybe it would be good maybe we should report to them and they should report back. So, I think English is that here the main issue. I think that would be good.

S1 **Ok. Any other ideas, maybe?**

Interakcijska shema sestanka kaže na hitro menjavo vlog, kjer vodja sprašuje (*What about you?; What do you think?; How do you understand this, S2?*), udeleženci pa izražajo nenaklonjenost, neugodje, nezadovoljstvo, idr., npr:

S1 What about you?

S2 I can step in as Managing Director in Novara by telling you that we are still unhappy with the situation as you...took us... **not very friendly**. We are learning English, **but** for us it is very difficult, ...aaa... Our...our workers are **not very happy** with because they are used to good quality of food. They like Italian food , Italian meals, ...aaa...Besides, I can tell you that **I am not very happy**, that I have to report you every month...aaa...what we are doing and how we are doing.

Ne znajo izražati predlogov in ne znajo prav razložiti, pojasniti ali ponazoriti s primeri. Svoje mnenje izražajo v trdilni obliki, argumentacija je pomanjkljiva. Argumentira se predvsem z *because* in z izražanjem namena (npr. *to do better*):

S3 Yes, I am Director of Human Resource in Maribor and I would like to say that I understand both sides, because, with all due respect, we know that Italians are bad in English, **but** I think we should...aaa...that... that's ...this effects on both sides. I think we should hire some translators, so we would...maybe it would be helpful...aaa...and I think we should listen to them about the food and things that they like, **because** we are different cultures and every culture have ...their own...aaa...**I don't know**, things that like **we can't to say you must eat** that if they are not...if they don't like that.

Argumentirajo tako, da najprej uporabijo trditev, potem pa izrazijo nujnost nečesa, v nadaljevanju nezadovoljstvo ostalih, potem pa še osebno. Vloge govorca ne znajo pravilno prevzeti:

S3 **May I have a word?**

S1, S2 Yes.

S3 You said that brand name is the cash flow for the entire group. Well, I think it is, because I think people work together and they work very well. I think that that is better to sell products than a brand name

Vodja ne zna povprašati po mnenju in uporablja le z *What about + you* nam. *How do you feel about this?* Na predloge reagira napačno, tj. z *OK, any other ideas, maybe*. Veliko je prekrivanja, napačnih začetkov in nedokončanih stavkov. Govor je nepovezan, vsak pove le tisto, kar je njegova naloga, in ne kaj dosti več kot to. Govor, ki se prekriva, povzroči dolge premore, oz. tišino (13 s). Poleg pragmatičnih napak je skupno 73 sociolingvističnih in jezikovnih napak.

Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnih zaimkov *they, she* za udeležence sestanka, izstopa raba *I* namesto *we*). Med jezikovnimi napakami je raba napačnih besed (npr. *tell* nam. *say*), pri slovničnih napakah izstopa napačna nikalna oblika (npr.

*they took us not very friendly* nam. *they didn't take us over in a very friendly way*), raba slovnicega časa (npr. *That's effects on* nam. *that effects on*), predložnih zvez (npr. *good in* nam. *good at*; *to report you* nam. *to report to you*), fraznih glagolov (npr. *they took us not very friendly* nam. *they didn't take us over very friendly*). Besedišče ni pretanjeno, diskurzivni označevalci so izjemno redki.

### Končna simulacija END 3

Sestanek traja 18 minut in 10 sekund. Štirje udeleženci (3 Ž in 1 M) v 71 menjavah vlog (S1 17, S2 15, S3 9, S4 9) uporabijo 1712 pojavnic, oziroma 350 različnic, ki obsegajo 20 % pojavnic. Napak je 87, kar pomeni eno napako na 19,7 pojavnice, oz. eno napako na 12,5 sekunde. Povprečno je na vlogo 39,8 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 25,3 sekunde. Hitrost interakcije je 1,6 besede na sekundo. Vloga vodje sestanka (S1) prevladuje. Vodja je ženskega spola.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka ni opaziti odsotnosti opredeljenih funkcij vodje sestanka, razen zaključka sestanka. Vodja povzema sproti med razpravo in ob zaključku, ko povzame sklepe sestanka:

- S1 OK. **If I can summarize** this meeting. We all know what is our problem. You will, the Managing Director from Novara, you will discuss this with your employees and you will suggest them to learn English. As I understand, we will create a group who will meet on different social meetings, who will socialise and maybe that's how we will get to know each other better and we can make a solution to our company to make profit. OK? Thank you all for coming. Right now, we will have our next meeting on Monday at one o'clock. One p.m. So, thank you all for coming.
- S2, S3,S4 Thank you too.

Simulacija je veliko bolj strukturirana, tudi zaradi vodje, ki ugotovitve povzema sproti in uvaja nove točke dnevnega reda:

- S2 **To summarize**, I think that if we do something funny and creative and good together, I think we can be a group and a really good company.

Med razpravo prevladujejo makrofunkcije izražanje stališč, pri čemer vodja usmerja razpravo, tako da ostali udeleženci izražajo predloge. Tokrat tudi predstavljajo svoje zamisli in členijo sestavine teme:

- S3 OK. Of course we have to make an action plan. In my opinion, we should first find some good providers of the place where we can have those events, because as we all know people don't like to feel like confident and relaxed if they are all the time at the company.

We all know we have a big halls in our company but if we go to Kolosej or to Arena maybe we should have better parties there, but first both, so Croatians, Slovenians and Italians they all have to learn English so that could communicate better. Yes. So, we should start with finding the location and dealing with the costs of that.

Tokrat so prisotne tudi funkcije pojasnjevanja, ponazarjanja, prošnje po pojasnilu in ponovitve:

S2 Correct me if I am wrong, but you are trying to say that we must learn English? Our workers must learn English?

S4 No, just the middle stuff managers have to learn English.

S2 OK. I see.

Vodja vključuje udeležence:

S1 So. Ok. **Do you have many other suggestions, maybe?**

S2 For this group?

S1 No, for...maybe. Because we know that corporation...that Croatian company that offers low priced camping tents, maybe we should use them to make our profit, because we...right now we don't understand very well, so maybe we should use Croatian company right now to make a profit. **What do you think about that?**

Vzorec argumentacije se nadgradi v izražanje delnega strinjanja oz. nestrinjanje, predstavitev zamisli, izražanje želje ali nujnosti, sledi pa vprašanje:

S3 So, what do you think about this preposition?

S4 Yes. It is not bad preposition I thought we agree with you.

S2 It seems to me that I can talk to our stuff and let them know about this and yes, I can discuss with them.

S1 What would be an affection on this group? Do you think this group would bring better that we cooperate, better corporation I mean that... Do you think that our cooperation would improve?

S3 Yes, definitely. Yes. Because people will know each other more like in private way, so that they can discuss even personal things and not just things that matter to the company. So, maybe this could be good. Maybe Italians could present to us their culture even more, because as you know. Italians usually eat like pasta and we don't. So, maybe this would be a good thing to discuss with them. What do you think?

Ker ni več težav z razumevanjem, je med makrofunkcijami povezava, interakcijske sheme pa vključujejo vse udeležence, ki se pravilno odzivajo. Vodja vedno pojasni in ponazori s primeri, potem pa še vpraša za mnenje. Ima bolj povezovalno vlogo, saj zna povprašati po mnenju. Predlogov ne ignorira in postavlja smiselna podvprašanja. Na konfrontacijo (npr. ***I see that you are not very friendly to us. You don't see us as your company.***), vodja vljudno reagira (npr. *Yes.*

*With all due respect*). Prekrivanja, napačnih začetkov in nedokončanih stavkov ni več. Govor je povezan in strukturiran. Tudi premorov tokrat ni. Skupno je 87 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnih zaimkov *they, she, her* za udeležence sestanka, *the Italians*).

Med jezikovnimi napakami je raba napačnih besed (***hostly takeover*** nam. *hostile takeover*), izgovarjave (***stuff*** nam. *staf*, ***corporate*** nam. *cooperate*), pri slovničnih napakah izstopa napačna raba prislovov (***speak Italian good*** nam. *speak Italian well*; ***must be found quick*** nam. *must be found quickly*). Besedišče je manj splošno, več je diskurzivnih označevalcev (*so, with all due respect, correct me if I am wrong*)

### **Začetna simulacija START 4**

Sestanek traja 12 minut in 15 sekund. Šest udeležencev (2 M in 4 Ž) v 50 menjavah vlog (S1 21, S2 13, S3 2, S4 3, S5 4, S6 7) uporabi 1190 pojavnic, oziroma 308 različnic, ki obsegajo kar 26 % pojavnic. Napak je 78, kar pomeni eno napako na 15,3 pojavnice, oz. eno napako na 9,4 sekunde. Povprečno je na vlogo 23,8 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 14,7 sekunde. Hitrost interakcije je 1,6 besede na sekundo. Vloga vodje sestanka (S1) prevladuje. Vodja je moškega spola.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem odsotnost opredeljenih funkcij vodje sestanka, in sicer v prvem delu sestanka vodja ne opredeli namena sestanka, ne obvesti udeležencev o tem, kdo je odsoten, ne povpraša udeležencev o zapisniku prejšnjega sestanka, tako da ga udeleženci ne potrdijo, tudi zapisnika ne omenjajo, vodja udeležencev ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, prav tako ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. Vodja sproti ne povzema glavnih ugotovitev posameznih točk dnevnega reda in ne povzame sklepov sestanka. V zaključnem delu ne nakaže, da zaključuje in udeležencev ne obvesti o naslednjem sestanku, sestanek pa zaključi neprepričljivo s *So, this meeting is adjourned. It seems like that.*

Med razpravo prevladujejo makrofunkcije poizvedovanja po stališčih in izražanje stališč, pri čemer vodja sestanka vključuje udeležence neposredno:

S1 We should get started, so the first item on the agenda is the lack of cooperation from the Italians. We have to find out, what the reasons for the lack of cooperation are, **so I would like to invite S5, to say something about this problem.**

Vodja usmerja razpravo, ostali udeleženci pa izražajo predloge in se z njimi strinjajo ali ne.

S1 Ok. So if we reach a conclusion you will leave your managers in the same positions, we are reported ...you report to us every week.

S2 **Ok.**

Nekaj je prekinjanja sogovorcev, a vloge govorca ne znajo pravilno prevzeti:

S2 **May I have a word?** I think that we have to be more independent at work. Now, you are asking us for weekly reports on our productivity, costs and sales, which you believe you need, but I think and my colleague also thinks is unreasonable and other thing that we need to give you that reports because with this we have a lot more costs and our time which is spenden on this reports is waste of time. So, I think it is no need for this and monthly report would be enough.

S1 But...

Interakcijske sheme so preproste, argumentacija poteka po vzorcu izražanja stališč v obliki trditev, izražanja nezadovoljstva, nujnosti, namena udeležencev, na kar se vodja odzove s povpraševanjem o stališčih:

S5 **Well, we believe that** this new strategic alliance is damaging our reputation and the goodwill of our company. **We believe** we aren't respected enough and we are just a cash cow company for this aaa...for this company that took over. **We feel** that they don't respect our know-how and years of experience enough and that we should be given a higher position and more responsibilities in this alliance.

Interakcijska shema sestanka kaže na hitro menjavo vlog, kjer sprašuje le vodja, udeleženci pa izražajo nenaklonjenost, neugodje, nezadovoljstvo, idr., npr.:

S1 **What do you think should help improve our relationships?**

Ne znajo izražati predlogov in ne znajo prav razložiti, pojasniti in ponazarjati s primeri. Izražanje predlogov tik pred zaključkom sestanka namesto povzemanja sklepov sestanka ni pravilno, še več, gre za pragmatično napako, ki lahko resno ogrozi poslovni sestanek, saj predstavlja veliko večjo grožnjo od ostalih tipov napak npr. slovnične zmožnosti, saj izključuje nekatere udeležence sestanka in daje vtis, da je predlog sklep sestanka, kar ne drži:

S1 Ok. So if we reach a conclusion you will leave your managers in the same positions, we are reported ...you report to us every week.

S2 Ok.

S1 And the strategy of work and so on is being...involved in the Headquarters of the company.

S2 **Ok, we will take your strategy and for now weekly reports and then monthly reports, ok?**



Svoje mnenje izražajo v trdilni obliki, argumentacija je pomanjkljiva. Argumentira se predvsem z *because* in z izražanjem namena in tudi *maybe, but, if, maybe* in *so*. Za argumentacijo najprej uporabijo trditev ali pa zanikano trditev, potem pa izrazijo nujnost nečesa, v nadaljevanju nezadovoljstvo ostalih, potem pa še osebno.

S6 I don't agree that you shouldn't write this reports because I think that are very important. They give us some information about your sales and are very important for our marketing strategies. And you should write then because it is not very responsible from you that you don't want to write them.

S2 **Yeah, no, no. We want** to write them, but not every week. It's a lot of time that takes for writing this reports, and **I think** and **my co-workers thinks** that monthly report would be enough. For your information that you need.

S6 Ok...

Govor je sicer povezan, interakcija pa hitra.

S1 **But** now at the beginning I think this is important for us as our headquarters...the company to be given this reports.

S6 Yes, **but maybe** they will write more efficiently monthly reports if they don't have to write it every week.

S1 Also you have mentioned that the climate is very bad in ...

S2 It changed very much, yes.

S1 It changed.

S2 Yes.

Govor se ne prekriva, nekaj je premorov, predvsem ko se nihče ne oglasi na pobudo vodje ali pa gre za nerazumljive dele:

S1 **S4, your word on this?** What is your position on this? Problem?

S4 mm...

S1 Do you think we should send our managers to the Novara company or give them more responsibility, influence?

S4 Hmm...

Poleg pragmatičnih napak je skupno 78 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake v ljudnostnih konvencij (npr. raba osebnih zaimkov *they*, za udeležence sestanka, izstopa raba I namesto we: *We feel that they don't respect our know-how*). Pogojnih stavkov ne dokončajo, ali pa pride do menjave jezika (npr. **Yes, but if we have to...we have to...sorry...Ne vem, kaj sem hotela reči.**).

Med jezikovnimi napakami je raba napačnih besed (npr. **tell** nam. *say*), pri slovničnih napakah izstopa napačna raba oblike za pretekli čas (npr. *our time which is spended on this reports* nam.

*our time which is spent on this reports*), pomožnega glagola (npr. *Our managers does* nam. *Our managers do*), množinske oblike kazalnih zaimkov (npr. *this reports* nam. *these reports*) slovnicega časa (npr. *My coworkers thinks* nam. *my coworkers think...*), fraznih glagolov (npr. *we were taken by* nam. *we were taken over by*), ustaljenih besednih zvez (npr. *your word on this* nam. *your opinion on this*), idr. Besedišče ni pretanjeno, diskurzivni označevalci so izjemno redki.

## Končna simulacija END 4

Sestanek traja 18 minut in 48 sekund. Šest udeležencev (2 M in 4 Ž) v 121 menjavah vlog (S1 46, S2 35, S3 26, S4 15, S5 5, S6 4) uporabi 2032 pojavnice, oziroma 420 različnic, ki obsegajo 21 % pojavnice. Napak je 83, kar pomeni eno napako na 24,5 pojavnice, oz. eno napako na 13,6 sekunde. Povprečno je na vlogo 16,8 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 9,3 sekunde. Hitrost interakcije je 1,8 besede na sekundo. Vloga vodje sestanka (S1) prevladuje. Vodja je moškega spola.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka ni opaziti odsotnosti opredeljenih funkcij vodje sestanka. Funkcije si sledijo v pravilnem vrstnem redu. Simulacija je veliko bolj strukturirana, tudi zaradi vodje, ki povzema ugotovitve in uvaja nove točke dnevnega reda. Med razpravo prevladujejo makrofunkcije izražanje stališč, pri čemer vodja usmerja razpravo, tako da ostali udeleženci izražajo predloge, in tokrat tudi predstavljajo svoje zamisli in členijo sestavine teme:

S3           Of course, this programme Group Communication, I think that is really good idea and I have also arranged for sports and social events to take place in all three locations and this should really work great on our relations.

Tokrat so prisotne tudi funkcije pojasnjevanja, ponazarjanja, prošnje po pojasnilu. Vzorec argumentacije se nadgradi v izražanje delnega strinjanja oz. nestrinjanje, predstavitev zamisli in izražanje želje ali nujnosti. Nekaj je oklevanja, ki morda kaže na izogibanje nevljudnosti in konfrontaciji:

S2           There are no...I don't know. Revenue should...

Vodja vključuje udeležence in povezuje mnenja. Interakcijske sheme vključujejo vse udeležence, tudi udeleženko, ki se v začetnem sestanku sploh ni oglasila. Odzivajo se pravilno. Vodja ima bolj povezovalno vlogo, saj zna povprašati po mnenju. Predlogov ne ignorira in postavlja smiselna podvprašanja, udeleženci pa bolj taktno izražajo predloge in nestrinjanje:

a)

S1           How do others feel about this? Do you think that's a good idea?

b)

S1 **As I see this** we must corporate and **if we** want to corporate, communication is very important, **so** the language definitely must be one and that's English, **so** the Italian company and a Croatian company should work on this to make sure they are...learning it and that they are working in this way.

S2 I will try to convince our employees that the...this language lessons are very important, **so**,...

c)

S1 **Is this**...Are they willing to give them that much space, that much influence, there?

S4 Maybe we should give them a try, for a month or two, **but then if we**...

Nekaj je prekrivanja, kjer govorijo eden čez drugega ali pa si udeleženci sproti dopolnjujejo misli:

S4 Maybe we should give them a try, for a month or two, but then if we...

S1 How much...how much...

S4 ...If we see, that they are doing well, then...

S1 responsibilities should they be given?

S4 ...I think they...

S1 Because aaa...the... the thing is that Marbi is still their...

S3 Subsidiary.

S1 Still their subsidiary since the takeover, right? So,...

Skupno je 83 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Nekaj je sociolingvističnih napak (npr. uporaba kazalnega zaimka *those* subsidiaries nam. our subsidiaries: *Yes, I think that our managers from our group should probably visit all those subsidiaries*). Meša se register (npr. formalni in neformalni z npr. *Does that bother you?*).

Med jezikovnimi napakami je raba napačnih besed (npr. *learn them* nam. *teach them*; *to improvement* nam. *to improve*; *to put out a problem* nam. *to identify a problem*), pri slovničnih napakah izstopa napačna slovničnih časov (npr. *I am working in Maribor* nam. *I work in Maribor*), raba prislovov (npr. *speak Italian very good* nam. *speak Italian very well*; *We can understand good* nam. *we can understand well*) in napačno zanikanje (npr. *we all don't believe* nam. *nobody believes*). Besedišče je manj splošno, več je diskurzivnih označevalcev (npr. *with all due respect, as I see it*).

## Začetna simulacija START 5

Sestanek traja 17 minut in 53 sekund. Šest udeležencev (4 Ž in 2 M) v 65 menjavah vlog (S1 28 S2 14 S3 9 S4 10 S5 8 S6 10) uporabi 2062 pojavnic, oziroma 443 različnic, ki obsegajo kar 21 % pojavnic. Napak je 168, kar pomeni eno napako na 12,3 pojavnice, oz. eno napako na 6,4 sekunde.

Povprečno je na vlogo 31,7 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 16,5 sekunde. Hitrost interakcije je 1,9 besede na sekundo. Vodja sestanka je ženskega spola.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem odsotnost opredeljenih funkcij vodje sestanka, in sicer v prvem delu sestanka vodja ne obvesti udeležencev o tem, kdo je odsoten, ne povpraša udeležencev o zapisniku prejšnjega sestanka, tako da ga udeleženci ne potrjujejo, tudi zapisnika ne omenjajo, vodja udeležencev ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, prav tako ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. Vodja ne povzame sklepov sestanka, v zaključnem delu tudi ne zaključi sestanka razen z *Anything else? Ok, that's all.*

Med razpravo prevladujejo makrofunkcije poizvedovanja po stališčih in izražanje stališč, pri čemer vodja sestanka vključuje udeležence z neposrednimi vprašanji:

S5 It's not how we do things in Italy

S1 How do you do things?

S5 Well, we produce upmarket tents. We believe we should not make, but the same tents as Slovenian and Croatian ones because that's a different sort of tents and a common marketing policy does not fit all the product.

Prepričevanja ni zaslediti, nekaj je vključevanja samoiniciativno. Vodja členi sestavine teme, pojasnjuje, ponazarja, poudarja in nakazuje, da sledi razpravi. Udeleženci tipično izražajo svoje mnenje, ni pa opaziti izražanja prošnje, predloga ali zahteve. Nizajo več idej in jih razdelajo. Kjer bi lahko izrazili zahtevo ali prošnjo, je zaslediti samo trditev in opisovanje stanja:

a)

S1 Ok. So, now we have the fourth point. We are here to fully discuss any other business that might be present within our company.

S2 Yes, we in our company we have problem with food. **Because our workers complains about quality of food since the company restaurant offering not offering traditional Italian food and this is not good for our workers. They complain.**

b)

S6 Ok. Yeah. We are very much in touch with Croatian company, so this is why I earlier mentioned I need a feedback from Italy, so I can help you to make more sales to make upmarket as you want, maybe I would like to make him as a co-partner in Production of Marketing so you will cleared your ideas, how would you do something 'cause you know Italy better than we do. **So I think that would be, that would be a good idea to help us, but as I mentioned I need feedback, I need reports so we can help you back. To get the budget, to make something that we... all the group will be efficient. Without that, it's not much to do.**

Ker vodja slabše vidi, več podatkov prebere napačno (npr. *TBC* nam. *T&C*). Prisotnih je več nesporazumov. Vodja npr. misli, da so tudi Hrvatje na sestanku:

S1 ...So for instance, there is an example from Croatia where you are really in touch with your local community so now maybe you can share your good practice for our whole region, not only like Croatia and Slovenia and Italian, but how can we do the same in a global sense.

Vodja meni, da so Italijani lepo napredovali v znanju italijanščine:

S1 Well, I think that today's meeting is going very well. **Your Italian has improved** so I think we should stick to the working language which is English, because there are also some other nations, not only Slovenian So, I will insist on bringing me the reports and that you attend classes, but do you wish anything in response from the Slovenian headquarters to improve the communication in this direction?

S5 Well. Aaaa.

Pri povezovanju mnenj vodja naslavlja napačne udeležence (npr. posluša S3, ki ima vlogo HR managerja, potem pa vpraša, kaj si HR misli o tem), udeleženci pa preusmerjajo razpravo na prave udeležence z uporabo zaimkov:

S4 **That's her idea.**

Vodja vključuje udeležence predvsem z direktnimi vprašanji in uporablja neformalen register *gonna*. Uporablja zelo dolge povedi, ki so bolj značilne za pisni medij, uporablja besedišče značilno za govorni medij (npr. *and things like that, you know*). Pogosto izrazi zahtevo (npr. *I will insist*), in poudari povedano (npr. *we did acquire*):

S1 Ok, we **gonna** move to the second point just in a moment about the effect of the Group which is to your freedom wishes, **but I will insist** because we did acquire your company on you bringing us reports. If you had some kind of a pre-existing template of how you did it, **I would gladly see** how...the way you had. **I think** that a monthly report is not too much to ask.

Razprava teče od vodje k udeležence in nazaj k vodji, ki se napačno strinja s povedanim (npr. *This is true*). Udeleženci popravljajo napake (npr. *college* nam. *colleague*). Prekinja se brez uvoda, redko z diskurzivnim označevalcem:

S1 **Well, I would agree with that. I think that...**

S4 **Can I just ask why don't you attend classes of...English classes?**

Poleg pragmatičnih napak je skupno 185 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnih zaimkov *her*,

*they* za udeležence sestanka iz Italije, izstopa raba I namesto *we*: npr. *I think; I will insist in bringing me the reports*).

Med jezikovnimi napakami je zelo pogosta raba splošnega besedišča (npr. *a thing, I think*), napačnih besed (make nam. do: *What's made is made* nam. *What's done is done; irresponsible* nam. *irresponsible*), napačne izgovarjave (npr. **knowledge, ideally, current**), pri slovničnih napakah izstopa napačna raba oblike za Present Continuous (brez pom. glagola), napačna oblika direktnega vprašanja (npr. *What does HR thinks about...?* nam. *What does HR think about...?*), vrstni red v odvisnih stavkih (npr. *You'd get better ideas how would you* nam. *You'd get better ideas how you would...*), množinska oblika (npr. **a different sort of things** nam. *different sorts of things*), stopnjevanje pridevnika (*the most problem is* nam. *the biggest problem is...*), raba pogojnikov (npr. *if there isn't any difficulties* nam. *if there aren't any difficulties*). Besedišče ni pretanjeno, diskurzivni označevalci so izjemno redki.

## Končna simulacija END 5

Sestanek traja 15 minut in 37 sekund. Šest udeležencev (2 M in 4 Ž) v 77 menjavah vlog (S1 28, S2 14, S3 9, S4 10, S5 8, S6 10) uporabi 1964 pojavnic, oziroma 431 različnic, ki obsegajo 21,9 % pojavnic. Napak je 131, kar pomeni eno napako na 15 pojavnic, oz. eno napako na 7,1 sekunde. Povprečno je na vlogo 25,5 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 12,2 sekunde. Hitrost interakcije je 2,1 besede na sekundo. Vodja sestanka je ženskega spola.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti odsotnost opredeljenih funkcij vodje sestanka samo na začetku sestanka, kjer zapisnika ne omeni, zato ga tudi ne potrjuje. Vodja zgledno povzema sproti, vpraša o točki razno, ob zaključku pa povzame sklepe sestanka. Funkcije si sledijo v pravilnem vrstnem redu. Simulacija je veliko bolj strukturirana od začetne, tudi zaradi vodje, ki sproti povzema ugotovitve in uvaja nove točke dnevnega reda. Manj je preskakovanja, členijo sestavine teme, pojasnjujejo, ponazarjajo in poročajo:

S4 Well, **we can work** on the strategy with which **we** market our products. **As I understood**, people from Italia are not pleased that we are marketing our products which are for people who do not have such a high income and their products are high market. **So, maybe we can** make two different strategies with a plan how we market these two types of products.

Med funkcijami ni prekinjanja, je pa veliko preverjanja razumevanja:

S6 So, you suggest we should socialize more to get to know each other better?

Vodja strukturira in povzema hkrati. Tudi ostali bolje kot pri začetni simulaciji strukturirajo svoje predloge:

S6 **So, if I may suggest, maybe it would be better** to have some short reports every second week and one bigger one once a month.

Vodenje je tekoče, prav tako izmenjava mnenj. Udeleženci so bolj natančni in vljudni. Prevladuje vzorec izražanje stališč v obliki trditve, ki mu sledi povpraševanje po stališču:

S1 As far as English go we have discussed that it's going to be our working language, because this is an international company and we have people here from Croatia and from Slovenia as well, so I don't want to compromise on using English as our working language, but we can discuss about how would your weekly reports look like. **So, it won't be so hard on you. Maybe to have some kind of a sample that you guys can build on? I mean**, we have a good practice here in Slovenia how weekly reports are done.

Še vedno je nesporazum v tem, ker ne vedo, kdo je na sestanku. Mariborčan S4 se predstavi kot Italijan, vodja pa ga povprašuje po mnenju kot Hrvata:

S1 So, maybe from Croatian colleague we can hear how they are doing.

S4 Well, we can work on the strategy with which we market our products. As I understood, people from Italia are not pleased that we are marketing our products which are for people who do not have such a high income and their products are high market. So, maybe we can make two different strategies with a plan how we market these two types of products.

Med razpravo prevladujejo makrofunkcije izražanje stališč, pri čemer vodja usmerja razpravo, tako da ostali udeleženci izražajo predloge, in tokrat tudi predstavljajo svoje zamisli in členijo sestavine teme. Prekrivanja je malo, predvsem kadar gre za pojasnjevanje in strinjanje hkrati. Interakcijske sheme vključujejo vse udeležence. Vodja usmerja razpravo s povpraševanjem po stališčih:

S1 **Would you suggest** that we make two plans for the whole company or each? Each country's subsidy **maybe?** 'couse market's a bit like in Croatia, in Italy...

Vodja se opredeli do posameznih predlogov:

S4 Maybe we could organize teams and a few football matches.

S1 **Ok, let's still keep in mind** that we are here in a company, so...

b)

S4 Yes, you will have it until next Friday.

S1 **That's awesome!**

Skupno je 131 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Nekaj je sociolingvističnih napak, saj se meša formalni in neformalni register (npr. *you guys*, *Yeah*, *gonna*) in jezikovnih označevalcev (npr. *them* nam. *colleagues*). Med jezikovnimi napakami je raba napačnih besed (npr. *subsidy* nam. *subsidiary*; *lectures* nam. *course*; *notice* nam. *report*), pri slovničnih napakah izstopa napačna raba členov, modalnih glagolov (npr. *must to* nam. *must*) in slovničnega časa (npr.

Present Continuous: we talking; Modal Perfect) raba predlogov (npr. *to have something until Friday* nam. *by Friday*) in zaimkov (npr. *yourself* nam. *yourselves*). Besedišče je manj splošno od začetne simulacije, več je diskurzivnih označevalcev.

## Začetna simulacija START 6

Sestanek traja 15 minut in 47 sekund. Šest udeležencev (3 Ž in 3 M) v 77 menjavah vlog (S1 32 S2 8 S3 12 S4 13 S5 3 S6 9) uporabi 1647 pojavnic, oziroma 365 različnic, ki obsegajo 22 % pojavnic. Napak je 182, kar pomeni eno napako na 9 pojavnic, oz. eno napako na 5 sekund. Povprečno je na vlogo 21,4 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 12,3 sekunde. Hitrost interakcije je 1,7 besede na sekundo. Vodja sestanka je ženskega spola in iz Slovenije. Trije udeleženci sestanka so študentje iz Italije (2 M in 1 Ž).

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem odsotnost opredeljenih funkcij vodje sestanka, in sicer v prvem delu sestanka vodja ne opredeli namena sestanka, ne obvesti udeležencev o tem, kdo je odsoten, zapisnika ne omenjajo, vodja udeležencev ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, prav tako ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. Vodja ne predstavi prve točke dnevnega reda, ne povzema ugotovitev posameznih točk dnevnega reda, ne uvaja novih točk dnevnega reda, ne vpraša po točki razno pred zaključkom sestanka in ne povzame sklepov sestanka, v zaključnem delu se ne zahvali za udeležbo na sestanku in sestanka tudi ne zaključi sestanka razen z *And now I should...the meeting is... come to the end. The meeting comes to the end.*

Tudi če so funkcije prisotne, udeleženci uporabljajo napačne oblike:

S1 **Shall we just start?**

Ko vodja vpraša udeležence o zapisniku prejšnjega sestanka in uporabi drugačno obliko za vprašanje '*Shall we take them as read*', se udeleženci napačno odzivajo s popolnim strinjanjem:

S1 Good morning, Ladies and Gentlemen. Thank you for coming. I would like to introduce you S1 and S2, S3, S4, S5 and me, S1. We are presented at this meeting. Shall we just start? At first, did you all get the previous minutes? Do you agree with the conclusions?

S6 **Yes, I agree.**

S1 Ok.

S4 **Yes, me too. I agree. I completely agree.**

Med razpravo prevladujejo makrofunkcije izražanja stališč in poizvedovanja po stališčih, pri čemer vodja sestanka vključuje udeležence z neposrednimi vprašanji, udeleženci izražajo predloge, se z njimi strinjajo ali ne.



S1 Oh, well, **what do you think about it, S5? Do you think that** they somehow don't want to learn English because they are a bit angry because we overtook their company? **Is there** a problem maybe? **And because they don't** like our way of managing? **Mmm?**

Udeleženci se vključujejo v razpravo na pobudo vodje, ali s prekinjanjem sogovorca in prevzemanjem vloge govorca:

S6 **Maybe I just have something to add.** I completely agree with S3 who said that the whole group every participant must get together and have some sport.

Predloge izražajo z modalnim glagolom in maybe, pogojne stavke pa začnejo pravilno, a jih ne dokončajo. Udeleženci si pomagajo iskati ustrezne izraze med seboj (S4 in S2 sta jezikovno močnejši in pomagata S3):

a)

S2 And I suggest if it is possible we would need for weekly reports to begin with a monthly records of production, costs and sales.

S1 We could say something about this point, yes. I'll think about, we will...

S3 Because we don't need maybe weekly reports. This is...

S2 **Impossible.**

b)

S3 I think that way cooperation is a solution. I think that for example, I'd like if there is a create a Group Strategic, group communication **to meet a meeting** where...

S1 All groups will...

S3 Yes, all manager can meet in this meeting. For example...for cooking. For make sport. Is a solution to cooperate to find... new solutions and new ideas.

S4 To strengthen...

S3 Yes?

Pojasnila je težko razumeti zaradi napačnih začetkov, kjer udeleženec spremeni in znova začne:

S1 Oh, there is a problem!

S3 It is not a problem, because **they don't want...they didn't want** to learn but because they think it is not important and so they did not wanted the courses. **Maybe we... the Italian group should be ...attend this course** that we organize it. .

Ko pride do nerazumljivih delov, se udeleženci kar strinjajo in ne preverjajo razumevanja. Iz nerazumljivega predloga se posledično ne razvije razprava, zato predloga ne povzamejo v sklepih sestanka:

S3 Is a possible solution, so that they... we need the cooperation with Italians it is important that we maybe have to help them and in otherwise we have to listen our reason, and for

example, maybe for the food, maybe they...great solution if they use their system, maybe for...could be a new solution to improve our profit.

**S3** Yes.

Poleg pragmatičnih napak je skupno 180 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Pri konfrontaciji oz. neprijetnih formulacijah jih je več. Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnih zaimkov *they* za udeležence sestanka iz Italije, izstopa raba *I* namesto *we*: npr. *I think*; *I would like*).

Med jezikovnimi napakami je zelo pogosta raba splošnega besedišča (npr. *a problem, I think*), napačnih besed in besednih zvez (npr. *I am fully in favour*. nam. *I totally agree*; *Shall we just start?* nam. *shall we start?*), napačne izgovarjave (npr. *purchase, money spinner, report, have*), pri slovničnih napakah izstopa napačen vrstni red (npr. *I suggest if is it possible* nam. *I suggest if it is possible*), napačna raba trpnika (npr. *It was take over* nam. *It was taken over*), napačna raba modalnega glagola (npr. *we needn't to study* nam. *we didn't need to study*), napačna oblika za prislove količine (npr. *less reports* nam. *fewer reports*), množino (npr. *the answers is not so prompt* nam. *the answers are not so prompt*; *all manager can meet* nam. *all managers can meet*), modalnih glagolov (npr. *we must learn* nam. *we had to learn*) raba pogojnikov (npr. *if there isn't any difficulties* nam. *if there aren't any difficulties*), sosledja časov (npr. *so this is why I earlier mentioned I need a feedback from Italy* nam. *so this is why I earlier mentioned I needed a feedback from Italy*). Besedišče ni pretanjeno, diskurzivni označevalci so izjemno redki.

## Končna simulacija END 6

Sestanek traja 14 minut in 20 sekund, kar je manj od začetnega. Šest udeležencev (3 M in 3 Ž; 3 Italijani in 3 Slovenci) v 57 menjavah vlog (S1 20, S2 6, S3 3, S4 13, S5 10, S6 7) uporabi 1605 besed oziroma 343 različnic, ki obsegajo 21 % pojavnice. Napak je 133, kar pomeni eno napako na 12,1 pojavnice, oz. eno napako na 6,5 sekunde. Povprečno je na vlogo 28,2 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 15 sekund. Hitrost je 1,9 besede na sekundo. Vodja sestanka (S1) je tokrat ženskega spola in je Slovenka.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka v zaključnem delu ni opaziti odsotnosti opredeljenih funkcij vodje sestanka. Vodja sproti povzema glavne ugotovitve in uvaja nove točke, vpraša o točki razno, o kateri se udeleženci izrazijo, vodja povzame sklepe sestanka in ga zaključijo. V uvodnem delu sestanka pa vodja tokrat opredeli namen sestanka in udeležence obvesti o časovnih vidikih sestanka, ter predstavi prvo točko sestanka, ne obvesti pa udeležencev o tem, kdo je odsoten, jih ne povpraša o zapisniku prejšnjega sestanka, tako da ga ne potrdijo, tudi zapisnika ne omenjajo, prav tako ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo.

Med razpravo prevladujejo makrofunkcije poizvedovanja po stališčih in izražanje stališč, pri čemer vodja sestanka usmerja razpravo, izraža predloge, prosi za pojasnila, udeleženci pa prekinjajo razpravo in prevzemajo vlogo govorca, predstavljajo svoje zamisli, členijo sestavine teme, poročajo, pojasnjujejo in ponazarjajo s primeri. Bolj pogosto kot v začetni simulaciji tudi izražajo predloge in se z njimi strinjajo ali ne.

Izražanje predlogov poteka po vzorcu izražanje občutkov v obliki strinjanja s trditvijo, s katero izražajo neugodje, nezadovoljstvo in svoje občutke, ko pa se izrazi predlog (včasih kot nedokončana misel) povprašajo po naklonjenosti predlogu:

S2 Hello everybody. Thank you mister chair for a word. First of all, as I can see it, we have **a bit of a** problem, and I believe we **should have solved** this problems months ago. So, **to be honest**, I really expect and hope that we would find a good solution. So, **let me get straight to the point**. So, **to be honest**, I am very unhappy with this situation. Until our company was taken over by the Slovenians, we were very independent at work. Now, they are always asking for weekly reports on our productivity, costs and sales, and this is, **as I can see it**, hard. And about English lesson, **I would like** to say that I find the English lesson very difficult, **so** I really **suggest** that ...**Could we** speak in Italian language? **Would that be** acceptable for you?

Vodja poizveduje po strinjanju (npr. *And what **thinks the other** Italian manager?; **Somebody then add something?***) ostali udeleženci pa pojasnjujejo in izražajo svoja stališča:

S4 Well, there is **a bit of a** problem, because we, from Slovenia, **can't** understand Italian as good **as we should** that we could cooperate well. **So**,... and we speak English well. **So**, it would be very nice from you, **if you could** speak English as well **as we** do, **so we could**... **we could** cooperate well.

Argumentacija je prisotna, veliko je pojasnjevanja (npr. *because*). Nekaj je nezaključenih misli:

S5 I am **fully in favour of** S2, because in Italy the worker have a great problem with English and **we can...we can.....need** a lot of time for improve your language in English because Italian workers don't speak English. For nothing

Udeleženci izražajo stališča skoraj izključno v obliki trditev, s katerimi v večini izražajo nenaklonjenost predlogom in nezadovoljstvo. Strinjajo se delno z uporabo *maybe* in *just*:

S6 If I can comment on Madame's propositions, I **just** want to add that **maybe** another suggestion will be that we can have a barbeque together all factory. So, this picnic can be one ...one this event can lead...**may** be a solution to meet each other ...

Nestrinjanje je vljudno in delno:

- S4 **May I interrupt? I'm afraid**, I don't agree with that on the whole. I believe that English is the second language in Italy, in Slovenia, in Croatia. So, **in my opinion** there should be the ...English language...the second language in Italy, too.
- S2 Sure, **I agree up to a point**, but English is so hard, and we always spoke Italian. So, there is no problem. Why would we change it now?

Interakcijske shema sestanka po eni strani kaže na počasnejšo menjavo vlog, kjer vodja sicer usmerja razpravo in povzema, udeleženci pa sprašujejo in predlagajo, izražajo nenaklonjenost, neugodje, nezadovoljstvo in presenečenje. Vsi udeleženci znajo prevzemati vlogo govorca in razvijati temo, še vedno pa imajo težave pri oblikovanju predlogov.

Poleg pragmatičnih napak je skupno 133 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake v izbiri registra (npr. neformalni nam. formalni: **yeah** nam. *yes*), predvsem pa vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnih zaimkov **they**, ali pa **the Italians** za udeležence sestanka, vendar precej manj kot v začetni simulaciji).

Med jezikovnimi napakami je raba napačnih besed (npr. *English lesson* nam. *course*; *to carry the workers from Slovenia* nam. *to bring the workers from Slovenia*; *in the papers* nam. *in the file*), napačne izgovarjave in poudarkov (npr. **effect, language, course, comment, Madame, climate**). Pri slovničnih napakah izstopa napačna raba pogojnika (npr. *if the group speak just one language* nam. *if the groups speaks just one language*), števila (npr. *introduce the other member* nam. *other members*), prislovov (npr. *less reports* nam. *fewer reports*) modalnih glagolov (npr. *another suggestiton will be* nam. *another suggestion would be*) predložnih zvez (npr. *cooperation among* nam. *cooperation between*; *for improve* nam. *for improving*), besednega reda, ustaljenih besednih zvez (npr. *Thank you chair for the word* nam. *Thank you for letting me speak*; **Is there other business?** nam. *Is there any other business?*; *I ask you to be in the point* nam. *to be to the point*), idr. Besedišče je pretanjeno, diskurzivni označevalci pa so pogosti.

## Začetna simulacija START 7

Sestanek traja 14 minut in 48 sekund. Šest udeležencev (5 Ž in 1 M) v 31 menjavah vlog, kar je najmanj od vseh simulacij (S1 14 S2 6 S3 5 S4 4 S5 5 S6 4) uporabi 1697 pojavnic, oziroma 401 različnic, ki obsegajo 23,6 % pojavnice. Napak je 50, kar je najmanj od vseh simulacij, kar pomeni eno napako na 33,9 pojavnice, oz. eno napako na 17,8 sekunde. Povprečno je na vlogo 54,7 pojavnice, kar je najbolje od vseh simulacij, v povprečju se vloge menjajo na 28,6 sekunde, kar je najbolje od vseh simulacij. Hitrost interakcije je 1,9 besede na sekundo. Vodja sestanka je ženskega spola.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem odsotnost opredeljenih funkcij vodje sestanka, in sicer v prvem delu sestanka vodja ne obvesti udeležencev o tem, kdo je odsoten, zapisnika ne omenjajo, vodja udeležencev ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, prav tako ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. Vodja ne povzema ugotovitev posameznih točk sestanka, v zaključnem delu pa se vodja ne zahvali za udeležbo na sestanku, in zaključi z *That's it for today.*

Med razpravo prevladujejo makrofunkcije poizvedovanja po stališčih in izražanje stališč, pri čemer vodja sestanka izraža svoja stališča in vključuje udeležence z neposrednimi vprašanji:

a)

S1 **So, I would like to hear from** the Director...Managing Director from Novara what are your...what is your view on this.

b)

S1 Maybe some other opinion? **We haven't heard from you yet**, S4.

c)

S1 The fact is that we all have to contribute; otherwise we may be facing some serious consequences for the company as a whole. So if the Italian company isn't aware of that fact, I think we have some serious issues ahead of us. **So maybe if I could hear the opinion about** other...other Italian...

Vodja ima daljše vloge od drugih, veliko je zaostrovanja in pogojevanja med udeleženci:

a)

S6 Maybe just aaa...about a common clear goal. Aaa...Our company is all about efficiency so **we will not approve of** paying any luxury items **so if you agree** with efficiency, **then we will aboard.**

b)

S5 We are disappointed in your relationship with us. Our brand is more...is higher...is more expensive and more luxuries than yours, so, ...because of that, **we don't want** to cooperate or **we want to** cooperate on a different level

Udeleženci se tudi sami vključujejo v razpravo. Zelo neposredno izražajo svoja stališča, ki jih v nadaljevanju omilijo z *maybe*, npr.: *You are holding to the past too much, maybe.*

Udeleženci in vodja izražajo predloge, prošnje in predstavljajo svoje zamisli:

S3 **I agree with you up to a point, but** .... that the cooperation isn't as well as it should be, **but we can** solve this problem, **because** we are also taking English lessons and **we are all trying, but you just have to** try a little bit harder, **because** I've heard that you're not

really going to your English lessons as much as in our company people are. **So, maybe we could try** that to go to our English lessons, **maybe** together and **maybe to try** to improve our English and then, **maybe we could** communicate more and understand each other more.

Do prekinitve pride samo na enem mestu:

**S5** You have a point there. **If I may?**

Tudi do oklevanja pride samo enkrat, ker udeleženec sestanka ne ve, kako odgovoriti na neposredna vprašanja vodje. Večina odgovorov je zato neposredna (da oz. ne). Ta mu postavi podvprašanja, tako da se udeleženec oglasi v nadaljevanju:

**S2** Aaaa....aaahmmm

**S1** How would you feel if we sent a Slovenian manager to your plant? Would you accept that? Would you be willing to work under him?

**S2** **Aaaa... No. Aaa...**we were a great company before and we don't need somebody taking us over and **aaa...I don't know.**

Dobro obvladajo različne stopnje strinjanja, npr.: *Yes, I completely agree with you; We are fully aware of the fact...* Tipična argumentacija so povedi, ki med seboj niso povezane, so pa nanizane ena ob drugi, povezane pa so s *so in but*.

Poleg pragmatičnih napak je skupno samo 50 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnega zaimka *they* za udeleženca sestanka iz Italije).

Med jezikovnimi napakami je zelo pogosta raba splošnega besedišča (npr. *a problem, I think*), napačnih besed in besednih zvez (*involve with us* nam. *cooperate with us; multinationally* nam. *internationally*), napačne izgovorjave (npr. *luxurious, product, homogenous, because*), pri slovničnih napakah izstopa napačen vrstni red (*as much as in our company people are* nam. *as much as people are in our company*). Besedišče ni pretanjeno, diskurzivni označevalci so izjemno redki.

## **Končna simulacija END 7**

Sestanek traja 20 minut in 27 sekund. Pet udeleženk sestanka (5 Ž) v 73 menjavah vlog (S1 22, S2 14, S3 20, S4 11, S5 22) uporabi 2536 pojavnic, oziroma 509 različnic, kar je največ od vseh simulacij, ki obsegajo 20 % pojavnic. Napak je 66, kar pomeni eno napako na 38,4 pojavnice, kar je najboljše od vseh, oz. eno napako na 18,6 sekunde. Povprečno je na vlogo 34,7 pojavnice, v

povprečju se vloge menjajo na 16,8 sekunde. Hitrost interakcije je 2,1 besede na sekundo. Vodja je ženskega spola.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka ni opaziti odsotnosti opredeljenih funkcij vodje sestanka. Funkcije si sledijo v pravilnem vrstnem redu. Simulacija je še bolj strukturirana, vodja še bolj povzema ugotovitve in uvaja nove točke dnevnega reda.

Med razpravo je prisotna celotna paleta funkcij, ki so uporabljene taktno in pravilno. Izstopajo makrofunkcije za izražanje stališč, pri čemer vodja usmerja razpravo, udeleženci in vodja pa izražajo predloge, predstavljajo zamisli, členijo sestavine teme, sledijo diskurzu, ponazarjajo, pojasnjujejo, poudarjajo, spodbujajo, prekinjajo sogovorce, preverjajo razumevanje, idr. Vodja zelo dobro zastavlja vprašanja, ki zahtevajo od sodelujočih, da primerjajo več možnosti:

S1 **Can you tell me, how these expenses are higher in comparison** with your previous owners?

Udeležence tudi neposredno vključi v razpravo:

a)

S1 I think...in my opinion we should leave the action plan for a bit later and move to our second item which is effect on the Group. How do you each, individually feel that this lack of communication and poor cooperation are affecting the Group as a whole? Do you think that, maybe in the future we will be faced with some serious problems due to lack of cooperation? **Anybody please? Maybe S2...S2? To hear a part from you.**

b)

S1 **But does anybody maybe** see any other bigger problems? We are discussing the poor communication as a serious item on today's agenda, **but what are the real consequences that you see?**

Zelo taktno se izogibajo nevljudnosti:

S3 **But frankly**, you aren't paying for these expenses from your own pocket and I understand the situation from both sides. **I feel** that the Italians aren't cooperating **enough**. They aren't trying **enough**, but **I am also convinced** that also **we** in Maribor **should try** to help you to cope with this problem **together**. We should work as a group and **try to overcome this barrier together as a group** and **I believe that we should work as a group** and we should be held as equal in this Group. I believe that your feeling that you are the cash cow in the Italian...group **isn't quite correct** and that you shouldn't have a special position...

Vzorec argumentacije je dolg, saj vsak išče skupna izhodišča, ni poudarjanja dveh strani. Namesto tega se predstavi stališča, ponazori s primeri, podkrepi in na koncu vpraša za mnenje:

S1 Agree is **too** hard a world...word, **too** hard for us. We **may say** that **we** will make a proposition to our, to our top management that **there has been** a...**maybe...we** discovered a new solution, but **we can't** force **our** workers to...into learning two additional **maybe** three additional new languages. This is just not an option for us. **Maybe we can** scan our departments and **maybe we'll find** someone who already speaks Italian, Croatian or on your part, Slovenian, and **maybe we should** put them in charge of communicating with our other plants. So, this is one solution we have come up with.

Poudarjeno se uporablja zaimsek *we* namesto *I*, omilitev z *would*, *I don't know*, *maybe I don't know*:

S1 **We** may say that **we** will make a proposition to our, to our top management that there has been a...maybe...**we** discovered a new solution, but **we** can't force our workers to...into learning two additional maybe three additional new languages. This is just not an option for **us**. Maybe **we** can scan our departments and maybe **we'll find** someone who already speaks Italian, Croatian or on your part, Slovenian, and maybe **we** should put them in charge of communicating with **our** other plants.

V večini sami popravljajo svoje napake, do katerih pride predvsem, kadar se izogibajo neprijetnim situacijam:

S1 You must agree that you had a very high quality of food, which isn't very **appropriate** for working environment...**not appropriate, but it is not necessary**.

Zaslediti je minimalno prekrivanja govora:

**S3** I completely agree with you. I think that this is our main advantage, because in this way, we are covering the whole market, upper and low markets, so...I think it is very good for us to **differentiate...**

**S4** **One, aaa...**

**S1** **Sorry, S4.**

**S4** **Yes**, I would like also to mention that I would have a proposal for you, Italian company, because you are writing reports for us, but they are very...very...not good writed. Your English here is very bad, so if you could try to make some better reports here, because I...now I will have to go to Italy to see what is here true in these reports and what is not true, so if you could do something in this area.

Nekaj je oklevanja (...), ki kaže na izogibanje nevljudnosti in konfrontaciji:

**S2** **Aaa...**They have to take English lessons, which, in my opinion, are very time-consuming and difficult for them, even though **aaa...**other people speak Italian, we still have to communicate in English, **aaa...**and till now we have always enjoyed the climate in our



factory, but now, all this, all this is changing, **aaa...**because we have to downsize.  
**Aaa...**workers are also complaining about the quality of food and **aaa...**other things  
**aaa...**[pause]

Udeleženci se v pogovor vključujejo spontano, preverjajo razumevanje in prevzemajo vlogo govorca:

a)

S5 **And if I may interrupt**, as my colleague said previously, atmosphere is not delightful, aaa...because you don't know what we have to cope with. We have to cope with ...high phone and petrol expenses and it's not easy, you know.

b)

S5 **Correct me if I am wrong**, but I heard that S4 learns Italian. **Is that true?**

Poleg pragmatičnih napak je skupno samo 66 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so manjše napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnega zaimka *they* za udeležence sestanka iz Italije, medtem ko je veliko bolj pogosto kot *I* uporabljen osebni zaimek *we*).

Med jezikovnimi napakami je veliko manj pogosta raba splošnega besedišča kot v začetni simulaciji (npr. *good, bad*), ker je besedišče zelo natančno, pri slovničnih napakah izstopa napačna raba osebnega zaimka (*the other issue that I see it* nam. *the other issue that I see*), primerjave (*neither for Slovenians or Croatians* nam. *neither for Slovenians nor Croatians*), pogojnika (*if you will try to learn* nam. *if you tried to learn*), glagolnika (*recommend us to create* nam. *recommend us creating*) in modalnih glagolov (*If I can interrupt you* nam. *If I may interrupt you*). Besedišče je pretanjeno in raznoliko, diskurzivni označevalci so pogosti.

## Začetna simulacija START 8

Sestanek traja 11 minut in 48 sekund. Šest udeležencev (3 Ž in 3 M) v 68 menjavah vlog (S1 16 S2 21 S3 8 S4 7 S5 5 S6 15) uporabi 1217 pojavnic, oziroma 329 različnic, ki obsegajo kar 27 % pojavnic. Napak je 70, kar pomeni eno napako na 17,1 pojavnice, oz. eno napako na 10,1 sekunde. Povprečno je na vlogo 17,9 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 10,4 sekunde. Hitrost interakcije je 1,7 besede na sekundo. Vodja sestanka je moškega spola.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem odsotnost opredeljenih funkcij vodje sestanka, in sicer v prvem delu sestanka vodja ne predstavi udeležencev, ne obvesti udeležencev o tem, kdo je odsoten, ne vpraša udeležencev o zapisniku prejšnjega sestanka, udeleženci ga ne potrdijo, zapisnika ne omenjajo, vodja udeležencev ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, prav tako ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja

udeležencem ne predstavi dnevnega reda sestanka, ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. Vodja ne povzame sklepov sestanka, v zaključnem delu pa se ne zahvali za udeležbo na sestanku, ne nakaže, da zaključuje in udeležencev ne obvesti o naslednjem sestanku in ne zaključi sestanka. Ker se v uvodnem delu simulacije ne predstavijo, nekajkrat pride do preklopa v materni jezik:

a)

S1 **Kaj imamo že ene pozicije...?**

b)

S1 S6. **Kaj imaš ti na listku?**

V zaključnem delu simulacije vodja ne povzame, tako da se po sklepnih ugotovitvah sestank samo zaključi:

S1 So S2 I am sorry but you are fired,

S2 I am cool

S1 **Thank you Novara. See you next month. I would like to close the meeting.**

S2 The worst chairman ever!

S4, S5, S6 [laugh]

Med razpravo prevladujejo makrofunkcije poizvedovanja po stališčih in izražanje stališč, pri čemer vodja sestanka vključuje udeležence z neposrednimi vprašanji:

a)

S1 The issue that concerns the entire company and the entire group. **So, S4, what is the impact of sales of Nova for the whole group? What is the strength of their market?** Their brand and so on.

b)

S1 Ok, so, we have many possibilities of involving marketing strategy, but from the organizational style...point of view, **S3 would it be feasible to...would be feasible ...sensible to replace the Italian management with our own guys and ...?**

Udeleženci obširno predstavljajo svoje zamisli in členijo teme. Vodja in udeleženci pojasnjujejo, ponazarjajo s primeri in poročajo, nekaj je tudi neposrednih zahtev, s katerimi se ostali ne strinjajo:

S4 I think that in Italy it's also very important to make middle range camping tents for people who can't afford the first rate. The products would be more aaa.....Middle range camping tents could be bought by people who can't afford first-rate elite tents, and I think it is important for the popularity.

S2 Say it in Italian.

S4 I think it's important that you can always have the main focus on first rate elite tents and canopies, but it's important to show and to let other people to shop...to buy things. It's

aaa...You can...ooo...Too many things I want to say...Aaa...so it would be more recognizable to Italian people, not just for the elite. But the main focus should always for Italian be the first rate.

Prisotna je konfrontacija, vodja in udeleženci pa pogosto zelo neposredno vprašajo za pojasnilo, kjer obenem pride tudi do prekrivanja govora, ker ne uporabljajo diskurzivnih označevalcev:

**S2** So, I am taking my English courses...

**S3** Pardon?

**S2** Sorry.

**S1** Mmm?

**S2** Nothing.

Opazne so zaostritve med udeleženci, kjer vodja udeležencev ne opozori, da so se oddaljili od teme:

a)

**S2 Can I swear?**

**S3** Yeah, swear is entirely...

**S2** I don't know what to say.

b)

**S2 But that's not true!**

**S6** Is not true?

**S2** No!

Veliko misli oz. povedi je nedokončanih (*The name can be....., Attendance isn't very..., Increase your...*).

Poleg pragmatičnih napak je skupno 70 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnega zaimka *they* za udeležence sestanka iz Italije, osebni zaimek *I* se uporablja pogosteje kot *we*), namesto modalnih glagolov uporabljajo kar *I want*.

Med jezikovnimi napakami je zelo pogosta raba splošnega besedišča (npr. *think, thing*), napačnega besedišča in besednih zvez (npr. *take a conclusion* nam. *make a conclusion*, *make reports* nam. *do reports*), napačne izgovorjave (npr. *canopies, allience, lessons*), pri slovničnih napakah izstopa napačna raba slovničnega časa (npr. *we arranged* nam. *we have arranged*), svojilnih zaimkov (npr. *Our?* nam. *Ours?*) vrstni red (npr. *the main focus should always for Italian be* nam. *for the Italians the main focus should always be*), napačna raba modalnega glagola (npr. *could be bought* nam. *can be bought*), pomožnega glagola (npr. *the problem are you guys*

nam. *the problem is you guys*), predložitnih zvez (npr. *the meeting between us* nam *our meeting; to bring in Italy* nam. *to bring to Italy*). Besedišče ni pretanjeno, diskurzivnih označevalcev ne uporabljajo.

## Končna simulacija END 8

Sestanek traja 18 minut in 36 sekund. Šest udeležencev (3 M in 3 Ž) v 142 menjavah vlog, kar je največ od vseh simulacij (S1 38, S2 26, S3 13, S4 14, S5 38), uporabi 2654 pojavnic, kar je prav tako največ od vseh simulacij oziroma uporabi 487 različnic, ki obsegajo 18 % pojavnic. Napak je 85, kar pomeni eno napako na 31,2 pojavnice, oz. eno napako na 13 sekunde. Povprečno je na vlogo 18,7 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 7,9 sekunde. Hitrost interakcije je 2,4 besede na sekundo. Vodja je moškega spola.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka v fazi odprtja sestanka ni opaziti odsotnosti opredeljenih funkcij vodje sestanka. Funkcije si sledijo v pravilnem vrstnem redu. Simulacija je boljše strukturirana, v fazi zaprtja sestanka vodja tokrat zaključi sestanek, le udeležencev ne obvesti o naslednjem sestanku. Vodja tokrat boljše usmerja razpravo:

a)

S1 **Ok, but let's keep the meeting structured**, you know.

b)

S1 It's ok. It's ok. **Please finish the...**

Vodja predloge naslavlja neposredno na udeležence:

S1 I can use this opportunity to ask the management team what if we allow them to submit reports, synchronized reports two times a month. **Can you work with that?**

Udeležencem vodja ne pusti do besede, zato se govor izredno pogosto prekriva:

a)

S1 **Basically**, you have to keep up, you know, with the agenda. So, if we can move to the discussion how the problem has an effect on the Group as a whole, I would just like to add as a chairman, the President, the boss basically, [laughs]

S5 [laugh]

S1 **that I don't understand** why you guys have problems with reporting to us, because being one group we want to fully know what is going on with your companies...

S2 Yes, but ...

b)

S1 Well, I don't understand. You are complaining about the costs with language courses and you want to hire interpreter? The purpose of this meeting is to resolve the problems. As I

mentioned, our group has to be coherent,

**S5** Well,...

**S1** we are now performing on a global market, European market and we are here...

**S5** Well, but, I we...

**S1** to devise an action plan...

**S5** We think an interpreter is more reliable.

**S1** Excuse me, excuse me.

Vodja uporablja svojo moč, ne argumentov, zato pogosto tudi zahteva in pogojuje:

a)

**S1** Of the problem, because we can hire Slovenians who are fluent in Italian, if English is the problem. **If the Italians don't want to learn English we can replace the Italian managers with Slovenian managers or Croatian managers who speak Italian fluently.**

b)

**S1** **No, you don't understand. It's not your choice. You will have to help us.**

Ko se udeleženci in vodja strinjajo, eden drugemu dokončujejo stavke in delujejo kot dobro utečena (a študentsko nagajiva) ekipa, ki se med simulacijo zabava:

**S6** I am not sure. Maybe we can try.

**S2** Yes, that's what I meant. To try.

**S6** But if that does not work

**S2** Yes, then we go back to four.

**S6** Yeah.

**S2** That's what I meant.

Pri pojasnjevanju misli niso vedno dokončane, največja zadrega je s taktnim izražanjem predlogov. Predloge v večini izražajo s pojasnilom, trditvijo, navajanjem vzrokov in posledic:

**S3** **But we are already taking English lessons, so we would...I would like to add this...programme...to our English lessons to have** these social events together, because we are already taking English lessons, but the Italians haven't improved their English enough.

Menjava vlog je hitra in poteka med dvema, tremi ali štirimi udeleženci, ki se izmenično vključujejo v razpravo:

**S5** Because we make the luxury tents and because they believe that our company is the cash cow for the entire group...

**S1** Of course.

**S5** And maybe this is the reason.

- S1 We are well aware of the added value that you are bringing to our Group.
- S5 Yes. And that...
- S1 But we also want to...we don't want to replace you. We want to keep you as our manager. We don't want to upset the situation in the company. The only way that will prevail is that you have to adapt a little bit.

Nekajkrat pride do konfliktne situacije, ko udeleženci pojasnjujejo, kaj so mislili in navajajo izjave eden drugega:

- S6 If it is not humiliating for you, because **she** said it is humiliating for you to work for some Slovenians?
- S2 I did not mean that. I expressed weird, I guess. I just said that because we are making these upmarket tents and more elite tents it is humiliating to do so many reports on everything. That what I meant. Not for working for Slovenians.
- S6 Sorry, but you know as I said it is essential...
- S2 Yeah. I know, I've heard your point
- S6 ...that we know what is going on, because you are...
- S2 Yes, I know. You've told me.
- S6 ...not working then
- S3 It's all about the communication, because if our communication improves on daily basis maybe we will realise we don't need so many reports, or something, because

Poleg pragmatičnih napak je skupno samo 85 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake neformalnega registra (*guys, yeah*) in vljudnostnih konvencij (npr. raba osebne zaimke **they** in **she** za ostale udeležence sestanka, medtem ko je veliko bolj pogosto kot *I* uporabljen osebni zaimek *we*).

Med jezikovnimi napakami je malce manj pogosta raba napačnega (npr. *this hostile taken over* nam. *hostile take-over*) ali splošnega besedišča kot v začetni simulaciji (npr. *but, problem*), pri slovničnih napakah pa izstopa vrstni red (npr. *as S5 already said* nam. *as S5 said already*) napačna raba prislova (npr. *I speak good* nam. *I speak well*), pogojnika (npr. *it would be better if they can communicate* nam. *it would be better if they could communicate*), povratnoosebne zaimke (npr. *I expressed weird* nam. *I expressed myself*) kazalnega zaimka (npr. **that** *who report to us* nam. *those who report to us*), zloženek (npr. **six-months** *trial period* nam. *six-month trial period*) predlogov (npr. *cost with English course* nam. *cost of English course*) in slovničnega časa (npr. *We have acquired your company some time ago* nam. *we acquired...*) Besedišče je bolj pretanjeno in raznoliko, diskurzivni označevalci so pogosti.

## PRILOGA P: Analiza simulacij kontrolnih skupin

### Začetna simulacija START 9

Sestanek traja 16 minut in 46 sekund. Pet udeležencev sestanka (3 M in 2 Ž) v 1055 menjavah vlog (S1 33, S2 20, S3 23, S4 3, S5 31) uporabi 2096 pojavnic, oziroma 349 različnic, ki obsegajo 17 % pojavnic. Napak je 156, kar pomeni eno napako na 13,4 pojavnice, oz. eno napako na 6,4 sekunde. Povprečno je na vlogo 19,9 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 9,6 sekunde. Hitrost interakcije pa je 2,1 besede na sekundo. Vlogi vodje sestanka (S1) se po številu vlog zelo približa S5. Vodja sestanka je moškega spola, med ostalimi udeleženci pa so 3 osebe ženskega in ena oseba moškega spola.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem odsotnost opredeljenih funkcij vodje sestanka, in sicer v prvem delu sestanka vodja ne obvesti udeležencev o tem, kdo je odsoten, zapisnika ne omenjajo in ga ne potrdijo, vodja udeležencev ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, prav tako ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. Vodja ne povzema ugotovitev posameznih točk sestanka, v zaključnem delu pa vodja zaključi sestanek z *That's it*. Med razpravo prevladujejo makrofunkcije poizvedovanja po stališčih in izražanje stališč, pri čemer vodja sestanka izraža svoja stališča in vključuje udeležence z neposrednimi vprašanji:

a)

**S1** Will you start to attend your lessons?

**S2** Yes, we will, but...

b)

**S1** So, I think we should start with why there is a problem with cooperation between our company and Italians' Nova company? May... **Can you give me some points?**

**S5** **Aaa...I can give you some points.** The first... the English language is a very big problem, because you from Maribor speak very good Italian and we, Italians, we have to learn English and that's very difficult for us, so we don't see why wouldn't we communicate in our language...

Vodja po neposrednem vprašanju vedno izrazi stališče o izrečenem in nadaljuje z neposrednim vprašanjem:

a)

**S1** **Ok. I can agree with that** and I think we can do something about the community channels, like phones and English lessons, we can arrange that, but what do you think about situation?

b)

**S1** And what is your solution about the cafeteria and self service and all the...

**S2** Ok, we can agree with self service, it is your point of view that we minimize the cost and the time of lunch, but we would like to ask you for a little bit of more of Italian food because our suppliers are

**S1** **Ok. I will make that note. Ok.**

Veliko je prekrivanja, predvsem, kadar pride do zaostrovanja, kjer vodja med razpravo ovrednoti izrečeno, še preden udeleženci dokončajo stavek:

**S3** You can not speak better if you don't take English lessons!

**S5** We will take them.

**S1** **Ok. That's good.**

**S5** Not...

Na neposredno povpraševanje po stališčih vodje se udeleženci odzivajo z nestrinjanjem (npr. *Yes, but*) in izražanjem pogoja s pogojnimi stavki (npr. *if you*):

**S1** **Will you start to attend your lessons?**

**S2** **Yes, we will, but...**

**S5** **If you** could pay for our phone and our petrol expenses maybe if you can pay both.

Udeleženci imajo take težave z izražanjem predlogov, da je predlog včasih povsem nerazumljiv, delno zaradi uporabe napačnega besedišča, delno tudi zaradi izogibanja konfrontaciji:

**S2** **Just to know, because Italians...we are very cultural and we want to...we are in favour of our food and not very ...**

Udeleženci s težavo predstavljajo svoje zamisli in predloge:

**S3** **I working about ...We are arranging now the events ...we will have together some sports and we will...we will have this time ...sorry**

**S1** Just take your time. Don't hurry.

**S3** **Aaa...Ok. To encourage our better communication we will have together some events, we will have some sports together, so we will all feel better so...and then we will also aaa...work better. Ok?**

Tipična argumentacija so dolge povedi, kjer so dejstva nanizana eden za drugim. Po izredno dolgem opisovanju predlog izrazijo neopazno in skromno:

**S2** I can...I can completely agree with you that self service is better idea because the time of lunch is shorter, but our...people in our company were very satisfied with old cafeteria which they can eat everything they wanted to...pizza, spaghetti, pasta and there were always these things on the...on the table, so I think that now if we have to have self service, then **we would like to ask and...for a little bit of Italian food, if this is**



**impossible.**

Predstavljanju zamisli vedno sledi izražanje naklonjenosti in nenaklonjenosti, kjer se zaradi navdušenja govor velikokrat tudi prekriva. Tipična argumentacija so dolge povedi, kjer so dejstva nanizana eden za drugim.

S2 For me, this is very good idea, because teambuilding is very important, to meet and to get know each other and I think that also better communication will be with ...

S5 Yes, I like this idea very much...

S3 Ok.

S5 And I think it's very good

b)

S3 Yeah, yeah, yeah. I agree, we will do this in all three locations.

S5 Yes.

S3 In Slovenia, in Italy and in Croatia. And we will cooperate...

S1 Yes.

S3 All together.

Prepričevanje tipično potekajo po vzorcu trditev, izražanje nezadovoljstva; ali pa izražanje preference, vzrok, posledica in namen:

S3 **We decided** in our company that we will talk in English, in Business English. **We won't accept** to talk Italian. **That's your problem.** We paid you the English lessons, **you have to** weekly go and take English lessons. **We do this, but you don't do this and your English is not good! You have to improve it! This is first of all!**

Prepričevanje poteka po vzorcu strinjanje s stališčem, poudarjanje, izražanje stališča o nujnosti in izražanje trditev.

S1 **Of course it's important. Your tents are important. But it is also very important that we...**we cooperate good, that we have good relationship between the companies, between our and your company. We have to be like the same team, you know, not separated companies, so...

Velikokrat gre tudi za izražanje zahteve z *You have to* ali z *will*:

S3 Aaa...Ok. To encourage our better communication **we will** have together some events, **we will** have some sports together, so **we will** all feel better so...and then **we will** also aaa...work better. Ok?

Predloge poleg tega izražajo ob napačnem času, ko se že povzema ob koncu sestanka:

S2 Will the business be the same about selling the tents and canopies? Because the sell is

quite good, but do you want something to make better to sell on a different way, **maybe you can sell also by the internet or something or you did not think about this nothing yet?**

Vodja točk dnevnega reda ne povzema sproti, eno točko uvede, drugih pa ne. Predloge izražajo nerodno, a si med seboj pomagajo iskati ustrezne besede. Pri povzemanju pa tudi med razpravo udeleženci pomagajo vodji dokončati misel:

a)

**S1** and the third thing what we should...what we will do ...

**S3 Social events.**

**S1** are social events. That will...and in this social events will be present all workers from all our companies, all three companies.

**S5** I can't completely agree with you. I want to know, what about phone and petrol expenses? What's with this? You first said that you will cover this but now...

**S1** We will cover your phone...phone expenses and...

**S5 petrol**

**S1** ...petrol, because it is important the good cooperation.

b)

**S5** So, there is a possibility to our ...we spread...

**S1 To expand.**

**S5** To expand or to spread to the internet.

**S1** Of course. There will be a lot of expansions, big expansion, because your tents are very good and it's high...

**S5 Quality.**

**S1** ...quality brand and I think that we should spread our business to the other countries, in Europe and maybe to the world, but first we need to improve our communication ...

Udeleženci dokončujejo stavke tudi pri opredeljenih funkcijah pri zaključevanju sestanka, kar ni primerno:

**S1** Ok, I think that's it for today and our next meeting will be in about two months when it will be for real. Thank you all. Thank you to...for your participation and...

**S3 See you.**

**S1** That's it

**S5 Ok.**

**S3 Thank you very much.**

Vodja ne usmerja razprave, ko se udeleženci oddaljijo od teme razprave:

**S2** Just to know , because Italians...we are very cultural and we want to...we are in favour of

our food and not very ...

- S3 Well, if you want to have better results, we have to lower the cost! That's one point, you don't have to be...you don't...
- S5 We need a lot of energy if you want our workers to work.
- S3 But the food now is also ok, isn't it?

Do prekinitve pride večkrat, a le enkrat s pravim diskurzivnim označevalcem:

- S4 **Sorry, excuse me. If I can interact** why are we talking about food service and not about how to sale tents?

Bolj pogosto se prekinjajo z *Well + premor*:

- S3 **Well**, if I understand you, you are angry because also you have the lunch, because of the lunches. You have self service lunches now...

Poleg pragmatičnih napak je skupno 156 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnega zaimka *you*: *We take lessons, but you don't; you from Maribor*) in neformalnega registra (*yeah* nam. *yes*).

Med jezikovnimi napakami je zelo pogosta raba splošnega besedišča (npr. *but, a problem, I think, thing*), napačnih besed in besednih zvez (npr. *may I interact* nam. *may I interrupt; you can serve us* nam. *you could serve to us*), napačne izgovarjave (npr. *low, food*), pri slovničnih napakah izstopajo napačne predložne zveze (npr. *on a different way* nam. *in a different way; agree to you* nam. *agree with you; sit on their computer* nam. *sit at their computer; discuss about something* nam. *discuss something*), napačen vrstni red (npr. *the second problem is how will we work* nam. *the second problem is how we will work* ). Besedišče ni pretanjeno, diskurzivni označevalci so izjemno redki.

## Končna simulacija END 9

Sestanek traja 16 minut in 27 sekund. Pet udeležencev (3 M in 2 Ž) v 95 menjavah vlog (S1 33, S2 24, S3 8, S4 15, S5 18) uporabi 2270 pojavnic, oziroma 349 različnic, ki obsegajo 19 % pojavnic. Napak je 108, kar pomeni eno napako na 21 pojavnic, oz. eno napako na 9 sekund. Povprečno je na vlogo 23,9 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 10,3 sekunde. Hitrost interakcije je 2,3 besede na sekundo. Vodja ni isti kot pri prvi simulaciji in je moškega spola.

V primerjavi z začetnim sestankom je sestanek 20 sekund krajši, menjav vlog je manj, je pa več pojavnic in različnic. Po posameznih vlogah imajo posamezni udeleženci tudi večje število vlog v

primerjavi z začetno simulacijo. Napak je manj, število pojavnic v vlogi pa se je povečalo. Vloge so torej daljše, hitrost govora pa večja.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je v fazi odprtja sestanka spet opaziti odsotnosti nekaterih opredeljenih funkcij vodje sestanka, in sicer ne omenjajo zapisnika prejšnjega sestanka, ki ga tudi ne potrdijo. Vodja udeležencev ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, ne potrdijo vrstnega reda točk dnevnega reda, udeležencev vodja ne vpraša o točki razno, udeleženci se o njej ne izrazijo. Funkcije si tudi ne sledijo v pravilnem vrstnem redu. V primerjavi z začetno simulacijo ni pomembnih odstopanj. Simulacija ni strukturirana, vodja ugotovitev ne povzema sproti. V fazi zaprtja sestanka vodja tokrat uporabi iste opredeljene funkcije kot v začetni simulaciji, sestanek pa zapre z *This is all for today*. Vodja usmerja razpravo z neposrednim spraševanjem po mnenju, pri čemer se udeleženci na pobudo vodje nekajkrat odzovejo z *may I interrupt*, kar je nesmiselno, saj jih je vodja sam povprašal po mnenju:

S1 Perhaps S4 will have something to say?

S4 **If I may interrupt...** Aaa...

Vodja odločno usmerja razpravo:

S1 **How you manage your trip is your own...**

S4 Ok, we'll discuss about it later.

S1 Ok. Perhaps, S2, do you have something to say?

Izražanje predlogov poteka po vzorcu izražanje stališč v obliki trditev in zanikanih trditev, ki so povezane z izražanjem posledice s *so*. Izražanje predloga večkrat zaključijo z *right* v funkciji poizvedovanja po naklonjenosti predlogu.

S3 **I think** that it is crucial for you Italians to learn English, to attend this classes in higher number, **because** as S4 said...aaa... Slovenian company Marbi is trying to boost the sales and it's not everything about the Italia **right?** We are going to spread ourselves all over the world, so the world language is English and that's crucial. It's not Italian and you need to understand this. **So**, I as a Director of Human Resource could...could make some effort to organize a Group Strategic Programme for Marbi called Group Communication. In this programme, we would arrange some sports and social events between the companies in different countries, **right?** And do some exchange of workers between the companies just to...just to encourage this idea of...for the better communication and encourage idea for you Italians to start attending this English classes and trying to learn English language.

Za prekinitve zelo poredko uporabijo diskurzivne označevalce, bolj pogosto pa kar bolj ali manj vljudno prekinejo:

a)

S5 **Sorry to interrupt...**

b)

S4 **If I may say something more.**

S1 Yes.

Nesporazumi so prisotni. Tako S2 svojega sodelavca iz Italije, namesto da bi ga podprl in se navezal na to, kar je rekel, celo prekine. Zdi se, kot da ga sploh ni poslušal:

**S2 Excuse me, excuse me.** I am from Italy and our employees can not speak English. This is impossible for our employees. They are used to speaking Italian all the time and they can go to any lessons but they...it's very hard for them.

Po prekinitvi udeleženci dokončajo svojo misel in ne prepustijo besede sogovorniku:

**S1 Excuse me, but I would like to finish my thought.** Definitely I agree that this programme is a valuable **thing** and it should help us develop better cooperation, but to solve the problem **I think** we need to hear also the Italian side.

Pojasnjevanje ni vsebinsko, omejeno je na nesporazume:

a)

**S5 But we already said** our workers to learn English language.

S1 I think this is solved already, so.

S4 I am sorry but I didn't hear you.

b)

**S4 No, I said only...**

**S2** Yes, yes, yes

Členjenje teme poteka z uporabo *because* in *so*:

**S2** Yes, I have two problems which our company has when you came here, **because** we have... our employees really, really, really like Italian food and this is one problem, **because** our employees are unhappy and are not satisfied with self service and **because of** this, they are leaving to going to lunch somewhere else and they are complaining. **So**, this is one problem and another problem is weekly reports which are very problematic **because** it takes a lot of time, so I would like to discuss about these two problems, which I think that they are quite important.

Pojasnjuje se s členkom *just*:

**S3** ...And do some exchange of workers between the companies **just** to...**just** to encourage this idea of...for the better communication and encourage idea for you Italians to start attending this English classes and trying to learn English language.

Ker sestanek ni strukturiran, nihče ne ve, kdaj naj kaj pove oz. predlaga:

**S2** **And I would also, I am sorry, like to suggest that if there is any possibility to make better food** because our food is not so...

**S1** That's what I...

**S2** ...quality as before. So not just Italian, but also more quality food.

**S1** Ok. We will try to work on...

Neupoštevanja žanrsko določenih funkcij ogroža uspeh sestanka. Vloga opredeljenih funkcij v žanru poslovnega sestanka je predvsem v tem, da vsak udeleženec vseskozi ve, kdaj se odloča in o čem. Moteče je, da se ponovno izraža mnenje o točki dnevnega reda, o kateri so se že dogovorili:

**S4** So, first you have to start with...

**S5** But we already said our workers to learn English language.

**S2** **All right. Sorry.**

Ker sestanek ni pravilno strukturiran, udeleženci poskušajo izražati predloge, ko se jim ponudi priložnost. Ker vodja ugotovitev ne povzema sproti in ne uvaja novih točk dnevnega reda, udeleženci ne vedo, kaj so se že dogovorili:

**S4** **If I may add something?** I agree with both of you that it's not so...that it's not the main point about sending reports weekly or monthly, but first of all, as I said before you really need to improve your English language skills because we can't understand them and see where are your advantages and disadvantages and what is the point of reports you know, if we don't understand them, **so?**

**S5** Sorry to interrupt...

Vodja seveda ne more sproti odločati, da se o čem ne bodo pogovarjali. Tako npr. ob zaključku sestanka med povzemanjem sklepov sestanka udeleženci npr. izražajo predloge, ker jih vodja ni vprašal o točki razno:

Udeleženci sestanka se redko delno strinjajo, prevladuje izražanje nestrinjanja:

**S2** Ok. **I can agree up to a point** that there is need to cooperate with you and it will be hard for you to learn our Italian language, so we will try to do everything, but I cannot promise for all our employees to speak English

Poleg pragmatičnih napak je 108 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnega zaimka *you*: *We take lessons, but you don't; you from Maribor, you Slovenians* za ostale udeležence sestanka; medtem ko je veliko bolj pogosto kot *I* uporabljen osebni zaimek *we*).

Med jezikovnimi napakami je malce manj pogosta raba napačnega (nam. *satisfieded* nam. *satisfied*; *Our brand is a cash flow of the entire company* nam. *our brand is a cash cow of the*

*entire company; I have already said my workers about this nam. I have already told my workers about this)* ali splošnega besedišča kot v začetni simulaciji (npr. ***I think, thing, but, problem***), pri slovničnih napakah pa izstopa vrstni red (npr. ***and if you want really weekly reports*** nam. *and if you really want weekly reports; I have a few questions about what do you think about reports* nam. *I have a few questions about what you think about reports.*) napačna raba prislova (npr. *you learn quick* nam. *you learn quickly; do things very good* nam. *do things very well*), predlogov (npr. *on very low level* nam. *at a very low level; discuss about* nam. *discuss; report you* nam. *report to you*) sosledja časov (npr. *as he said, the language is* nam. *as he said, the language was*), izgovarjave (npr. ***jeopardized, elite, petrol***), kazalnih zaimkov (npr. ***this*** nam. *these*), Besedišče ni kaj bolj pretanjeno in raznoliko, diskurzivni označevalci so redki.

## **Začetna simulacija START 10**

Sestanek traja 8 minut in 46 sekund. Pet udeležencev (5 M) sestanka v 34 menjavah vlog (S1 13, S2 4, S3 5, S4 3, S5 10) uporabi 929 pojavnic, oziroma 283 različnic, ki obsegajo 30 % pojavnic. Napak je 62, kar pomeni eno napako na 15 pojavnic, oz. eno napako na 8,5 sekunde. Povprečno je na vlogo 27,3 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 15,5 sekunde. Hitrost interakcije pa je 1,8 besede na sekundo. Vodja sestanka je moškega spola, vsi udeleženci so moškega spola.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem odsotnost večine opredeljenih funkcij vodje sestanka, in sicer v prvem delu sestanka vodja ne predstavi udeležencev, ne opredeli namena sestanka, ne obvesti udeležencev o tem, kdo je odsoten, zapisnika ne omenjajo in ga ne potrdijo, vodja udeležencev ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, prav tako ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. Vodja ne povzema ugotovitev posameznih točk sestanka in jih ne uvaja. Vodja ne povzame sklepov sestanka, se ne zahvali za udeležbo in udeležencev ne obvesti o naslednjem sestanku. V zaključnem delu pa vodja zaključi sestanek z *Well, then let's wrap it up and go for a cup of coffee.*

Tudi vrstni red opredeljenih funkcij je napačen, tako da se udeleženci čisto izgubijo, ker ni strukture. Vodja začne sestanek in preda besedo udeležencu z besedami *I give my word to S2*:

S1 Hello. Good morning everyone. I would like to welcome S2, S3, S4 and S5 to this meeting. Today the agenda of the meeting is the lack of cooperation from the Italians, what the effect it has on the Group, the action plan and if there is any time left, we will talk about any other business. I would like to start off with the lack of cooperation from the Italians and **give my word to S2**.

Vodja vodi razpravo brez razprave. Ko udeleženci izrazijo nekaj svojih predlogov, zaključi sestanek:

- S1 Is there any other business since our last meeting that you would like to discuss now?
- S2 Not from me.
- S5 Not from my side.
- S4 Me neither.
- S1 **Well, then let's wrap it up and go for a cup of coffee.**

Med razpravo prevladujejo makrofunkcije poizvedovanja po stališčih in izražanje stališč, pri čemer vodja sestanka izraža svoja stališča in vključuje udeležence z neposrednimi vprašanji:

- S1 Ok, everyone. **Do you friends from Italia think about that?**

Udeleženci izražajo mnenja tako, da najprej izrazijo naklonjenost, izrazijo namen, ki mu spet sledi izražanje naklonjenosti.

- S2 Oh, ok. At first I would like to say that **I want** to work with you, **because it is very good for both of us** and I taking English lesson now. Aaa... like we said before, **if I know English better, we can talk and cooperate better**. And yes, this is **good opportunity for both of us**.

Vodja usmerja razpravo tako, da vprašanja naslavlja na vse udeležence ali pa na določenega udeleženca, pri čemer ni prepričevanja, ni preusmerjanja, ni prekinjanja in vključevanja samostojno, samo ko jih vodja povabi:

- S1 Please, S2 would you like to add something to this discussion?

Zamisli predstavljajo na zapleten, posreden način z navajanjem trditev, ki jih omilijo z *maybe* in *so*:

- S4 ...**Maybe** we could create some events that cause the Croatian and the Italian parts of the company to interact **a little bit** more? So...once are focused on high-end tents **you know** and one are focused on mid-range camping tents, **so** the knowledge could be shared.

Udeleženci členijo temo:

- S3 Yes, but don't forget, we **also** have Croatians in our group, **so** they don't really know much of the Italian and if Slovenians and Croatians are about to take Italian lessons, it **will also** mean much **more costs than** Italians taking English lessons

Nekaj je tudi pojasnjevanja:

- S5 I think that relationships are low skilled **but if** we talking about our marketing strategy **this could really** affect on our quality products, **because** we are making tents which are very quality and this lack of cooperation **could** damage our reputation.



Namesto da bi svoje zamisli predstavili kot predloge, jih predstavljajo kot dejstva v obliki trditev. Ni jasno zakaj v tej simulaciji udeleženec poroča o tem, kar je že naredil, namesto da bi to predlagal, kot od njega zahteva naloga:

S3 As we've established before we have a barrier in our communication **so** for that matter, **I've arranged some events on a social level so that we could feel more loose when we are together. So, I've** arranged a few sports and social events which would take place in Slovenia, in Italia and in Croatia. **So**, we would all contribute the same way.

Udeleženci poudarjajo posamezne vidike:

S3 I **definitely** agree **we could** learn **much** from **each other. Especially** from Italians which have long years of experience in business but I think the **first** issue we have to solve **here** is the communication and from then on we **can really** discuss next steps.

Nekaj je oklevanja:

a)

S1 Would you say that our teambuilding has **maybe** a great effect on revenue?

b)

S4 **Maybe** we could create some events that cause the Croatian and the Italian parts of the company to interact a little bit more?

Do prekinjanja ne pride, razen v enem primeru, ko vodja takoj vključi udeleženca v razpravo:

S5 Let me just...

S1 So, we are going to the next subject of the meeting. What effect on the group you think this problem has? **Does it affect our business or just our relationships?**

S5 I think that relationships are low skilled but if we talking about our marketing strategy this could really affect on our quality products, because we are making tents which are very quality and this lack of cooperation could damage our reputation.

Razprava se ne nadgrajuje, argumentacija pa je le v okviru izražanja lastnega mnenja. Interakcijske sheme potekajo po vzorcu: neposredno poizvedovanje po mnenju z *da/ne vprašanji*, izražanje mnenja enega udeleženca, izražanje mnenja drugega udeleženca, usmerjanje razprave k naslednji točki dnevnega reda:

S1 **Can I ask you something?** Are you positive that the knowledge of Italian language is enough in today's world?

S5 I think that's a problem that we want common marketing strategy, so, if we want to do this, we must know how to speak English.

S3 Yes, but don't forget, we also have Croatians in our group, so they don't really know much of the Italian and if Slovenians and Croatians are about to take Italian lessons, it will also

mean much more costs than Italians taking English lessons

S5 Let me just...

S1 **So, we are going to the next subject of the meeting.** What effect on the group you think this problem has? Does it affect our business or just our relationships?

Poleg pragmatičnih napak je skupno 62 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnega zaimka *they* in *the Italians, you Italians* za udeležence sestanka) in neformalnega registra (*hello* nam. *good morning*; *yeah* nam. *yes*; *gonna* nam. *going to*).

Med jezikovnimi napakami je zelo pogosta raba splošnega besedišča (npr. *but, a problem, I think, thing*), napačnih besed in besednih zvez (npr. *I would like to give my word to S* nam. *I would like to ask S to start/continue*; that's all *from my side* nam. *that's all I have for now*; *So, we are going to the next subject of the meeting.* nam. *So, we are going to the next item of the meeting*; *to feel more loose* nam. *to feel at ease*; *human research* nam. *human resources*; *Once are focussed* nam. *some are focussed*; *make good business* nam. *do good business*), napačne izgovarjave (npr. *Italia, English, cooperate*), napačnih predložnih zvez (npr. *to affect on* nam. *to affect*; *discuss about something* nam. *discuss something*; *to agree about social activities* nam. *to agree on social activities*), pogojnih stavkov (npr. *if I know English, we can talk* nam. *if I knew English better, we could talk*) in besednega reda (npr. *I am asking how come is this so* nam. *I am asking how come this is so*). Besedišče ni pretanjeno, diskurzivni označevalci so izjemno redki.

## Končna simulacija END 10

Sestanek traja 16 minut in 59 sekund. Pet udeležencev (5 M) v 38 menjavah vlog (S1 17, S2 8, S3 3, S4 3, S5 7) uporabi 1904 pojavnic, oziroma 452 različnic, kar je največ od vseh simulacij skupaj. Obsegajo 24 % pojavnic. Napak je 92, kar pomeni eno napako na 20,7 pojavnice, oz. eno napako na 11 sekund. Povprečno je na vlogo 50 pojavnic, v povprečju pa se vloge menjajo na 26,8 sekunde. Hitrost interakcije je 1,8 besede na sekundo. Vodja je isti kot pri prvi simulaciji.

V primerjavi z začetnim sestankom je sestanek skoraj še enkrat daljši, saj je bil začetni sestanek najkrajši od vseh simulacij. Menjav vlog je bilo v začetni simulaciji najmanj od vseh, v končni pa jih je za malenkost več. Precej več je pojavnic in različnic, obojih je bilo v začetni simulaciji najmanj od vseh simulacij, v končni pa jih je celo največ od vseh. Napak je v začetni simulaciji bilo najmanj od vseh simulacij, v končni pa jih je več, a so bolj poredko, celo najbolj od vseh simulacij, število pojavnic v vlogi pa se je povečalo. Pri isti hitrosti govora so vloge daljše, celo najdaljše od vseh simulacij.

Vodja tokrat samo opredeli namen sestanka, predstavi dnevni red in povzame sklepe sestanka. Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem odsotnost večine opredeljenih funkcij vodje sestanka, in sicer v prvem delu sestanka vodja ne predstavi udeležencev, ne obvesti udeležencev o tem, kdo je odsoten, zapisnika ne omenjajo in ga ne potrdijo, vodja udeležencev ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, prav tako ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. Vodja tudi ne uvede prve točke dnevnega reda. Vodja ne povzema ugotovitev posameznih točk sestanka in jih ne uvaja, prav tako ne vpraša o točki razno, o kateri se ne izražajo. Vodja v zaključnem delu udeležencev ne obvesti o naslednjem sestanku in zaključi sestanek z *I think, that's all for today, so thank you for coming and have a nice weekend.*

Če primerjamo obe simulaciji, je opaziti, da je končna simulacija daljša, udeleženci izrazijo več predlogov, govorijo dlje časa skupaj, razprava pa je bolj živahna. V končni simulaciji je prisotnih še manj opredeljenih funkcij kot v začetni. Sestanek je brez strukture, vsi udeleženci pa predvsem izražajo svoje mnenje z uporabo pogojnikov in posledičnih priredij, a brez prave argumentacije, čeprav bi jim to njihovo jezikovno znanje omogočalo, kar dokazuje prisotnost modalnega perfekta, causative have, ipd. (npr. *The financial side hasn't been calculated yet, but if we agree to work towards it, we can have it done by the next meeting.*)

Vodja sprašuje po mnenju tako, da naslavlja vse naenkrat ali pa posamično.

a)

S1 Any suggestions from anyone?

b)

S1 Would anybody like to add anything to this meeting?

Vodja usmerja razpravo, pri naslavljanju pa je zelo netakten:

a)

S1 What do you think, **the other man from Italia?**

b)

S1 So, I would also like to hear something from **our Slovenian's Marketing Manager** and what does he think about the language courses for English.

Udeleženci predstavljajo svoje zamisli precej nerodno in dolgovezno:

a)

S2 **I suggest I will try and our company we will try ...we will try harder to improve our English, but this will take a while so you mustn't be that hard on us.**

b)

S5 We should spend that money on our other expenses like telephone bills and petrol

expenses instead and just let the top management develop their English skills **since we communicate in Italian a lot better for years in the past. So...**

c)

S3 **Maybe we could arrange a football game on...next month when we have a free week and we can improve our communication skills.**

d)

S2 Yes, sure. I know quite a few. I don't know what do you prefer, so. **We have a nice little place near our factory which we usually go to. I suggest it. I'll call. I'll call Luigi to make a reservation.**

Namesto da bi predstavili po eno zamisel, jih naenkrat omenijo več:

S4 Ok, hello. I am Marketing Manager from Maribor. Our group strategy is to boost the sales of Slovenian middle range camping tents and other canopies in Italy and simultaneously increase the sales of Italian first rate elite party tents and canopies in Slovenia. **And there is also one problem** with the language. We prefer to speak...to speak and work in English, but our friends or partners want to speak in Italian.

Kadar se omeji na eno zamisel, jo postopno gradijo z uporabo primerov, primerjav in poudarkov:

a)

S5 I also agree with my colleague that the resources we dedicate to educating all the staff in the English lessons is **a bit wasted. We should spend that money on our other expenses like telephone bills and petrol expenses instead and just let the top management develop their English skills since we communicate in Italian a lot better for years in the past. So...**

b)

S2 Well, definitely I agree with my colleague and as he said the financial side hasn't been totally approved from us to...we are working on it...till the next meeting we promise we will deliver some numbers **and again...as I said earlier I will ...we will try and improve our English, but you should also understand our point of view. Since** you took over our business and now you are expecting our total cooperation. This was hard for us you know. We take pride in our business. **So**, I also expect a bit more understanding from your side. **So, if we both try, I believe we can** make good business.

Svoje izjave in izjave drugih nekajkrat tudi popravijo:

a)

S1 **I think 'refuse' is such a strong word, shouldn't** we find a solution that will help our company to grow and be better at what we do?

Svoje predloge utemeljujejo z *the fact is* in v nadaljevanju izražajo nujnost, namen in posledico:

S3 **The fact is** that cooperation is bad and **if we want to** success in business, **we must** improve this **so we suggest if Italians don't want to** take English courses **we want to** arrange some sport- and social events to take place in all three locations in Maribor, and Italy and also in Croatia. **So**, Italians **won't have to** take English courses and we will improve our communication.

Poleg pragmatičnih napak je 92 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnega zaimka *they* za ostale udeležence sestanka; *the Italians, the other man from Italia*; raba osebnega zaimka *I* je bolj pogosta kot pri začetni simulaciji) in neformalnega registra (npr. *hello* nam. *good morning*).

Nevljudnost in neformalni register sta prisotna v izboru besedišča in zaporedju funkcij jezika, ko takoj po nevljudnem izražanju mnenja, vodja sestanka preide na novo točko dnevnega reda:

S1 **I am sorry I have to inform you if you are still trying your self-sufficient approach we will be obligated to** appoint Slovenian or Croatian Managers to manage our company in Italy, **so it's necessary** that we work things out.

Med jezikovnimi napakami je raba napačnega besedišča (npr. *Italia* nam. *Italy*; *to make business* nam. *to do business*; *So, I also expect a bit more understanding from your side.* nam. *So, I also expect a bit more understanding from you*; *I see your point of view* nam. *I see your point*; *it's a date* nam. *it's a deal*; *please tell something about yourself* nam. *please, introduce yourself*) ali splošnega besedišča (npr. *I think, but*), pri slovničnih napakah pa izstopa vrstni red (npr. *to talk what effect does this have on the Group* nam. *to talk what effect this has on the Group*), predlogov (npr. *discuss about* nam. *discuss*; *approved from us* nam. *approved by us*; *on a professional level* nam. *at a professional level*), časov (npr. *I think we had a very good idea* nam. *I think we have heard a very good idea*), pogojnih stavkov (npr. *if you will be more satisfied* nam. *if you are more satisfied*) izgovarjave (npr. *elite, colleague, courses, simultaneously*), kazalnih zaimkov (npr. *this problems* nam. *these problems*), idr. Besedišče je bolj pretanjeno in raznoliko, prisotni so tudi diskurzivni označevalci.

## Začetna simulacija START 11

Sestanek traja 12 minut in 19 sekund. Pet udeležencev (2 M in 3 Ž) sestanka v 64 menjavah vlog (S1 19, S2 12, S3 5, S4 15, S5 13) uporabi 1261 pojavnic, oziroma 284 različnic, ki obsegajo 22 % pojavnic. Napak je 136, kar pomeni eno napako na 9 pojavnic, oz. eno napako na 5,4 sekunde. Povprečno je na vlogo 19,7 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 11,5 sekunde. Hitrost interakcije je 1,7 besede na sekundo. Štirje udeleženci so Slovenci, ena udeleženka je Portugalka. Vodja je ženskega spola.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem odsotnost večine opredeljenih funkcij vodje sestanka, in sicer v prvem delu sestanka zapisnika ne omenjajo in ga ne potrjujejo, vodja udeležencev ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, prav tako ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. Vodja ne povzema ugotovitev posameznih točk sestanka in jih ne uvaja. Vodja udeležencev ne obvesti o naslednjem sestanku, ne nakaže, da zaključuje sestanek in sestanek zaključi kar s *Thank you for coming*.

Ker vodja ne predstavi dnevnega reda sestanka in nerodno predstavi udeležence (*I would like to introduce the whole people, which we are here with this meetings*), ni prave strukture, tako da udeleženci ne vedo, kdaj in kako se vključiti v razpravo. Vodja obvesti udeležence o tem, kdo je odsoten z *I am afraid that Mr Peter is unable*, opredeli namen sestanka in preda besedo udeležencu z *I would like to give my word to S2*:

S1 Shall we start? Hello, everybody. Firstly, I would like to **introduce the whole people, which we are here with this meetings**. I am the President of the Marbi company in Maribor. The...here we have S2. She is the Managing Director of Novara, then S3, he is the Marketing Manager in Maribor, S4 is the Director of Human Resource in Maribor and S5 is Marketing Manager in Novara. **I am afraid that Mr Peter is unable**. He is ill, so he won't come on this meeting. We are here to discuss about some difficulties cooperating with the Novara managements. So, firstly, I would like to **give my word to S2**. Could you please tell us something about the problems which do you have in Novara?

Vodja namesto s povzetkom sklepov sestanka zaključi sestanek z zahvalo potem pa nadaljuje:

S1 **Ok. Thank you for coming.**

S4 Thank you.

S1 It was good that we meet each other so that we start to find some solutions with our problems.

Med razpravo prevladujejo makrofunkcije poizvedovanja po stališčih in izražanje stališč, pri čemer vodja sestanka izraža svoja stališča in vključuje udeležence z neposrednimi vprašanji:

S1 So, if I may add. **So you would recommend an English course for the Italians?**

S3 Yes, of course and also for the Slovenians. I am not saying we are perfect, but our language skills have improved since the beginning of our cooperation.

Vodja usmerja razpravo tako, da se ne navezuje na mnenja, ki so jih udeleženci že izrazili. Vprašanja naslavlja na vse udeležence ali pa na določenega, pri čemer ni prepričevanja, ni preusmerjanja, ni prekinjanja in vključevanja samostojno, samo ko jih vodja povabi:

S1 Ok. Maybe S4?

S4 Hello to everybody. I hear that in your company in Novara, you're not ...you don't want to speak in the language in which we recommended to you to speak , which is English and I think that you should cooperate with us, because I think that will be better for everybody. That is the major problem for the ...for me. And I don't know also is that really big problem if you get the food from canteen and not from the restaurant? I don't think that is so much important for the workers.

Predlogov ne znajo izražati. Izražajo jih kot trditve, oz. kot sklep ali posledico s *So, it will*:

S3 Hello, my name is S3. I agree with S1. I think that the most important problem is language barrier, because both the Slovenians and the Italians are taking English lessons, but the Italians haven't done much. **So, I think that it will be good if we arranged sports and social events and we can...and we can talk to each other and communication will be better...**

Namesto predlogov, izražajo obljube:

S5 **We will try to speak a better English if that's ok for you.**

S4 Yes.

S2 I will take some English lessons.

Ponekod udeleženci izražajo mnenja tako, da se najprej strinjajo, izrazijo nujnost in nezadovoljstvo, ki mu sledi izražanje želje:

S5 Yeah. (...) **I agree** with what you have said. I think **it is important** to establish new relationships into the companies, because we didn't start very well. We had some problems when the companies were starting to be together and personally I have to say that in Marbi nobody listens what I have to say and that is the biggest problem for me, because in this type of business we have really strong competition in marketing, so my department it is quite important, **so I would like to have more visibility and I would like Marbi listen more my opinions and what I have to say. And that's it.**

Pri oblikovanju predlogov eden drugemu dokončujejo misli, tudi kjer bi očitno predlog moral izraziti en sam udeleženec (S3), sodelujejo vsi skupaj:

S1 Ok. So, maybe it will be good if we will organize some...

S4 **Events.**

S1 Yes. Or maybe some locations. Inside...

S4 **Motivational weekends, or something...**

S1 Yes, I mean...

S4 ...like that.

S3 **Programme with teambuilding?**

Med seboj si pomagajo z izrazi in predlogi:

**S1** Well, to sum up, we will work on...I don't know how to say...

**S4** **Solution plan.**

**S1** Yes, we will try to....

**S2** **Improve communication?**

Vodja nerodno poizveduje po mnenju:

**S1** Yes, improve communication between both sides, we will have more often reports, maybe once a week. **It will be that ok?**

Prisotno je izražanje nezadovoljstva s situacijo, ne z osebami:

**S5** ...I am trying to do some reports, but I think that when we are not satisfied with how the things are working and we are so concentrate in the problems of the language and how we feel about if Maribor listen us or not, we forget a little bit the administration part so we will **try to solve that problem, I think.**

Prisotno je nerodno delno strinjanje:

**S1** What do you think, S3?

**S3** Yes, **I think the same, but** I think that for this problems, problem is that we don't cooperate well.

Do prekinjanja ne pride. Razprava se ne nadgrajuje, argumentacija pa je le v okviru izražanja lastnega mnenja. Interakcijske sheme potekajo po vzorcu: neposredno poizvedovanje po mnenju, pri čemer je prisotno prekrivanje zaradi pomoči pri iskanju izrazov, izražanje mnenja enega udeleženca, izražanje mnenja drugega udeleženca, pri čemer je prisotno prekrivanje zaradi pomoči pri iskanju izrazov:

**S5** Yeah, we can have meeting in Skype every week. All together and...

**S4** You don't need to write it.

**S2** Yeah.

**S4** Just discuss it.

**S5** Report speaking, we...

Poleg pragmatičnih napak je skupno 136 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnega zaimka *they* in *the Italians* za udeležence sestanka) in neformalnega registra (*Hi* nam. *good morning*; *yeah* nam. *yes*; *that's it* nam. *I declare the meeting closed*).

Med jezikovnimi napakami je zelo pogosta raba splošnega besedišča (npr. *but, a problem, problems, I think*), napačnih besed in besednih zvez (npr. *I would like to give my word to S* nam. *I*



would like to ask S to start/continue; **Mr Peter is unable** nam. *Mr. X is unable to attend*; **I think the same** nam. *I agree*; **our problems on your side** nam. *our problems from your perspective*), napačne izgovarjave (npr. **cooperate, both, cooperation, event, arranged, unreasonable**), napačnih predložnih zvez (npr. **solutions for problems** nam. *solutions to problems*; **discuss about something** nam. *discuss something*; **to concentrate in the problems** nam. *to concentrate on the problems*; **listen what I have to say** nam. *listen to what I have to say*; **for to improve** nam. *to improve*), pogojnih stavkov (npr. *It will be good if we will organize* nam. *It will be good if we organize*) in besednega reda (npr. *We will have more often reports* nam. *We will have reports more often*; *we will try also to organize* nam. *we will also try to organize*). Besedišče ni pretanjeno, diskurzivni označevalci so izjemno redki.

## Končna simulacija END 11

Sestanek traja 21 minut in 55 sekund. Pet udeležencev (2 M in 3 Ž) v 99 menjavah vlog (S1 33, S2 23, S3 9, S4 14, S5 26) uporabi 2420 pojavnic, oziroma 451 različnic. Obsegajo 19 % pojavnic. Napak je 225, kar pomeni eno napako na 10,7 pojavnice, oz. eno napako na 5,8 sekunde. Povprečno je na vlogo 24,4 pojavnice, v povprečju pa se vloge menjajo na 13,3 sekunde. Hitrost interakcije je 1,8 besede na sekundo. Vodja je isti kot pri prvi simulaciji.

V primerjavi z začetnim sestankom je sestanek veliko daljši. Menjav vlog je bilo v začetni simulaciji za tretjino manj kot v končni. Skoraj še enkrat več je pojavnic in različnic. Napak je v začetni simulaciji polovica končnih, a so bolj poredko, število pojavnic v vlogi se je za malenkost povečalo. Pri večji hitrosti govora so vloge malce daljše.

Vodja tokrat samo opredeli namen sestanka, vpraša udeležence o zapisniku prejšnjega sestanka, ki ga potrdijo, predstavi dnevni red, ki ga kasneje ne omenja več, in povzame ugotovitve prve točke dnevnega reda. Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem odsotnost večine opredeljenih funkcij vodje sestanka, in sicer v prvem delu sestanka vodja ne predstavi udeležencev, ne obvesti udeležencev o tem, kdo je odsoten, zapisnika ne potrdijo, udeležencev ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, prav tako ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. Vodja ne povzema ugotovitev posameznih točk sestanka in jih ne uvaja, prav tako ne vpraša o točki razno. Vodja se v zaključnem delu ne zahvali za udeležbo, udeležencev ne obvesti o naslednjem sestanku in zaključi sestanek z *Now you are welcome to enjoy me in the next room*.

Vodja ne uvaja novih točk dnevnega reda in ne povzema ugotovitev posameznih točk, zato udeleženci ne vedo, kdaj naj se vključijo v razpravo. Svojo vključitev poudarijo kot nujno:

S2 **I don't know if this topic of language is finished or not, but I think I would like to talk about the reports. It's important.**

Če primerjamo obe simulaciji, je opaziti, da je končna simulacija daljša, udeleženci izrazijo več predlogov, govorijo dlje časa skupaj. Sestanek je brez prave strukture, v končni simulaciji udeleženci predvsem izražajo svoje mnenje, a brez prave argumentacije. Vodja sprašuje po mnenju tako, da naslavlja udeležence posamično:

a)

S1 It's the second problem. **Would you tell us**, how many reports you must write?

b)

S1 **And what about you?**

S4 I agree.

c)

S1 Do you have some solution, maybe, in your mind?

Udeleženci predstavljajo svoje zamisli precej nerodno in dolgovezno:

a)

S4 **Yeah, but easier is the Italians learn English, because English is like a worldwide language, so...**

b)

S2 **Yeah, maybe if like ...if the entire company have a good environment and if everybody wants to talk with each other, they will try to improve their communication skills to get that communication, because if you don't like the other one, why should you learn how to speak with her, with him? So, maybe, if you do that, you will be able to have a better communication.**

Predloge izražajo s *can* in *will*, namesto s *could* in *would*:

S5 We **can** also teach one of your workers Italian and you **can** send it to us, he **will** speak with us Italian and he **will** translate it into the English. It **will** be better for all of us and you **will** lower you costs for paying for English lessons to ...for the whole factory. You **can** then also put the whole presentation in English and that **will** be better for my opinion.

Konfrontaciji se udeleženci izogibajo v glavnem tako, da predloge omilijo z *I don't know* ali z *maybe*, ali pa preoblikujejo začetno misel:

S5 We are ...you are...say...affecting our brand with your wanting to have low quality camping tents and I think that is not good and we are losing our brand name, so...and also you are jeopardizing our strategy of business, **so I don't know. That's a little ...I mean ...That's a big problem for us. And also nobody listen ...listens us and nobody want**

...nobody wants to be with us, **I don't know how to say this**. Nobody wants to use our ideas for business and I also think that our Italian language is not so difficult and if you can use English you can also speak Italian as well. **So, I don't know. You ...I have also one agreement**. Here agree because...you can also, **I don't know**...pay our phones and petrol, you can also give us some money for petrol, because we are now an alliance and we can also share costs. **I don't know**.

Izražanje predlogov poteka po vzorcu trditev, izražanje nujnosti in izražanje naklonjenosti:

S3 Yes, **I think that the most important problem is language**. **We have to** present that we have a language barrier, so...aaa...**we all know** that we are taking English lessons, **but** Slovenian people have improved their communication, **but** Italians haven't done it. **So, I think that the most important thing will be** that we create a Group Strategic Programme..... **I think that's good idea** will be if we arrange sports events and communication, **I think, it will be much better**.

Vzorec argumentacije temelji na izražanju nenaklonjenosti, izražanju nujnosti in izražanju nezadovoljstva:

a)

S4 **I think the most** ...the language is a **big problem** especially for Italians who don't respect ...working language in Group is English. **Sometimes their reports are impossible to read and we don't understand what situation is going down here ...down there in Italia so it will take us a lot of time if we like ...have to**...aaa...to...aaa...to take us a lot of more time if we would have to check all of reports twice and maybe if we will **have to** go to the facility there by flight and that kind of things.

b)

S5 Yeah, but our ...my co-workers ...doesn't ...**they don't want to** learn English because they see Italian language as the one and only. **That's I think, a little ...I mean it's big problem for us**. So, I don't know, we have to find some solutions for that.

Nekajkrat je prisotno prekinjanja, a je nevljudno in nerodno:

a)

S1 So, you...

S5 You can also...sorry.

S1 Tell her.

b)

S1 Well...

S4 Aaa...sorry.

S1 No problem. Well, I don't want to be rude, but English is a world language, so we cannot

be so ....

Še več kot v začetni simulaciji je prekrivanja:

S5 But older ...

S1 That's a good idea.

S5 ...people are...They don't want to learn. Just...

S2 But maybe if they are...

S5 ...ask my father. He don't want to learn now anything. He just works and...

S2 But our company doesn't have only old people. Maybe the young would want ...are motivated and like to be...

Poleg pragmatičnih napak je 225 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnega zaimka **they** za ostale udeležence sestanka; **the Italians**; in neformalnega registra (npr. **yeah** nam. yes). Nevljudnost in neformalni register sta prisotna v izboru besedišča (npr. **down there** za Italijo). Izredno pogosti so napačni začetki.

Med jezikovnimi napakami je raba napačnega besedišča (npr. *You are welcome to **enjoy** me in the next room* nam. *You are welcome to join me in the room next door*; *But I think **so** that they will have to* nam. *But I think that they will have to*; *I don't know rivals **for their eyes*** nam. *I don't know rivals from their point of view*; *from **our side*** nam. *from us*; *you **are with problems*** nam. *you have a problem*; *I think the time is **out*** nam. *I think the time is up*), zaimkov (npr. *Let **we** start the meeting* nam. *Let us start the meeting*; *Our communication **it** is very good* nam. *Our communication is very good*; ***is** easier to get* nam. *it is easier to get*; *I think **is** too much* nam. *I think it is too much*) ali splošnega besedišča (npr. **I think, but**). Pri slovničnih napakah izstopa napačen vrstni red (npr. **a good idea would be** nam. *It would be a good idea*; *we have to employ **one person more*** nam. *we have to employ one more person*; *I don't know **why should we** learn* nam. *I don't know why we should learn*), predložne zveze (npr. *discuss **about*** nam. *discuss*; *listen us* nam. *listen to us*), časov (npr. *we **set up** a new strategy* nam. *we have set up a new strategy*), pogojnih stavkov (npr. *if we **would have*** nam. *if we had*; *if we **will have*** nam. *if we have*), izgovarjave (npr. **jeopardized, strategy, increase, trust, read, alliance, ideas, capable**), kazalnih zaimkov (npr. **this problems** nam. *these problems*), idr. Uporabljajo se mašila (npr. *if it is possible to have **like** a monthly report*). Besedišče je malce bolj pretanjeno in raznoliko, prisotni so tudi diskurzivni označevalci, a je napak veliko več kot v začetni simulaciji, tako da ni prav velike razlike med začetno in končno simulacijo.

## Začetna simulacija START 12

Sestanek traja 17 minut in 18 sekund. Pet udeleženk (5 Ž) sestanka v 107 menjavah vlog (S1 22, S2 21, S3 29, S4 19, S5 19) uporabi 2332 pojavnic, oziroma 380 različnic, ki obsegajo 16 % pojavnic. Napak je 184, kar pomeni eno napako na 12,7 pojavnice, oz. eno napako na 5,6 sekunde. Povprečno je na vlogo 21,8 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 9,7 sekunde. Hitrost interakcije pa je 2,2 besede na sekundo. Vodja sestanka je ženskega spola in je iz Nemčije, med udeleženkami je poleg Slovenk še Portugalka.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem odsotnost velike večine opredeljenih funkcij vodje sestanka, in sicer v prvem delu sestanka vodja ne predstavi udeležencev, ne obvesti udeležencev o tem, kdo je odsoten, zapisnika ne omenjajo in ga ne potrjuje, vodja udeležencev ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, ne obvesti jih o dnevnem redu, prav tako ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. Vodja ne uvede prve točke dnevnega reda. Ne povzema ugotovitev posameznih točk sestanka in jih ne uvaja. Vodja ne povzame sklepov sestanka in se ne zahvali za udeležbo. V zaključnem delu vodja zaključi sestanek z *Yes, I will send you an invite. So, then we can meet us. Ok. Have a nice day.*

Tudi vrstni red opredeljenih funkcij je napačen, tako da udeleženci težko sledijo, ker ni prave strukture. Vodja odpre sestanek in preda besedo z *What is your problem:*

S1 [...] So I want to know from each of you what's your problem is...yeah what's your problem is with Croatia, with the Italian, the Slovenian and the Italian things, **so what is your problem?**

Vodja hkrati tudi usmerja razpravo z vprašanji, kjer udeležence sprašuje predvsem po strinjanju.

Ob zaključku simulacije nerodno vpraša o točki razno:

S1 Any other problems? **You have another meaning? You want to say anything?**

S2 I think we solved everything.

S4 Yes.

S3 Yes, for now.

Med razpravo prevladujejo makrofunkcije poizvedovanja po stališčih in izražanje stališč. Svoje mnenje udeleženci izražajo s trditvami kot (ne)strinjanje ali (ne)naklonjenost, čemur sledi izražanje nujnosti ali namena, pa tudi posledice. Nestrinjanje izražajo z *yes, but:*

a)

S2 **Yes, but...**I have to agree with you, but ok...I also agree that some workers like that they work in ...I don't know ...industry ...work some heavy work...ok...some of them they don't have to speak English because they won't communicate with us or with some higher position people, **but** I don't know, some leaders, some positions I think that they should

speaking English and they should attend these classes. You know, because otherwise we can't communicate, we can't order something we can't solve some problems. **But** what do you think?

b)

S4 **Yeah, but** the reports are impossible to understand. So, if we have to go to your factory to check every time how you are doing, then that's not really...effective.

c)

S3 **But** it is better a little bit than nothing. Because we know nothing about Italian, **but** you...

d)

S5 **Yeah, but** then I will need to learn English too, **so**.

Pri nestrinjanju je prisotno opravičevanje, pojasnjevanje z *because*, primerjave in omilitev povedanega z *maybe*:

S5 Yes, but. **Sorry**. I think instead of spending money in English courses or English classes to communicate ourselves **maybe** it would be worth less that you pay for expenses for phone or petrol and...because **sorry** ...because I think it is not working here because our English is worse than your Italian, **so maybe** you could spend your money in ...

Tudi svojo zamisel udeleženci predstavljajo na podoben način:

a)

S3 Aaa...I think that **maybe** if we don't get on with each other we should **maybe** have some events or some sports events, when we...together...when we meet all together, we can do on our relationship, you know **maybe**...

S1 Yeah.

S3 ...to have a better cooperation and **maybe** our relationship will be better and we all can work better and easily and...

b)

S4 **Maybe** they could, maybe...write some suggestions what they want to eat and what kind of food would they like to have served to them and we could give that to the company that delivers your food. **Maybe** we can get an agreement with them to cook only the food that you like?

Zamisli členijo časovno in posledično:

a)

S1 Yeah, and **then** you can make a decision, what you can improve for your workers. And **first** you have to speak to your workers and **after that**...

Izražanje pogoja s pogojniki je prisotno skupaj z izražanjem nujnosti, ki jo omilijo z *I don't know*:

S4 There is another upside to English, because in the future **if we intend** to go to other countries **if we** intend to further our production into...**I don't know**...Germany and France we have to speak English anyway, because we can't expect the German and French companies to understand Italian or Slovenian. So, either way, we have to speak English **if we want** to expand in the future.

Vodja in udeleženci nakazujejo, da sledijo diskurzu z:

a)

S3 ...Yeah ...

b)

S1 Hmm.

Nekaj je oklevanja:

S4 So,...

Predloge izrazijo v povezavi z *I think we should* in primernikom ali pa s pogojnikom, ki se ga včasih omili z *maybe*:

a)

S2 ...and I think we should have **a lot...more word to** how we spend the money.

b)

S3 Aaa...I think that **maybe** if we don't get on with each other we should **maybe** have some events or some sports events, when we...together...when we meet all together, we can do on our relationship, you know **maybe**...

Prepričevanje poteka podobno kot izražanje predlogov, kjer ga omilijo z *maybe*:

S4 **Maybe** we could...arrange something if you...We can **maybe** give you a bit more money if you ...decide to go the English class, so... We can give something and you can give something.

Do prekinjanja ne pride prav velikokrat:

S1 Can I...

S3 ...but...

S1 Yes?

Razumevanje se preverja neposredno:

a)

S3 Do you understand?

b)

S3 Spend money **on what**?

c)

S1 Ok. **You are saying** it is a big problem that ...that yeah ...that you speak English and the Italian people only speak ...

Udeleženci si pomagajo pri iskanju izrazov:

a)

S3 Move on to...

S4 **Yes, until the next meeting.**

b)

S4 **Italian.**

S1 ...Italian, yeah.

Poleg pragmatičnih napak je skupno 184 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnega zaimka *they* in *the Italians* za udeležence sestanka) in neformalnega registra (*yeah* nam. *yes*). Veliko je napačnih začetkov, predvsem kadar gre za neprijetno vsebino (npr. *because of this, because you are ...you were hurt, because of this takeover...we...;...because you, sorry ...because I think it is not working here because...*).

Med jezikovnimi napakami je zelo pogosta raba splošnega besedišča (npr. *but, a problem, I think, thing*), napačnih besed in besednih zvez (npr. *satisfieded* nam. *satisfied*; *Do you want to sign a meeting?* nam. *Do you want to confirm a meeting*; *Maybe I have one point.* nam. *Maybe I have an idea.*; *You have another meaning* nam. *Is there any other business?*; *leaders* nam. top management; *we have to look what we can do* nam. *we have to see what we can do*; *But we didn't reduce the costs, you did!* nam. *We didn't reduce the budget, you did!*), napačne izgovarjave (npr. *Italian, cooperate, food, subcontracted, our*), napačnih osebnih zaimkov (*we can meet us* nam. *we can meet*; *we can see ourself* nam. *we can meet*) predložnih zvez (npr. *sell more by a higher price* nam. *sell more at a higher price*; *speak English on a high level* nam. *speak English at a high level*; *cut down everything* nam. *cut down on everything*; *solution for the problem* nam. *solution to the problem*). Napak napačnega besednega reda in napačnih pogojnih stavkov je presenetljivo izredno malo, pri čemer pogojnike oblikujejo postopno, po polovičkah in z napačnimi začetki. Besedišče ni pretanjeno (npr. *something like that, some, somewhere*; *we cannot order some orders* nam. *we cannot order at all*) diskurzivni označevalci so izjemno redki (npr. *well*). Nekaj je napak sosledja časov (npr. *we all said that we are* nam. *we all said that we were*), in uporabe časov (npr. *solved* nam. *we have solved*).



## Končna simulacija END 12

Sestanek traja 20 minut in 55 sekund. Pet udeleženk (5 Ž, in sicer 2 Nemki, 1 Portugalka in 2 Slovenki) v 146 menjavah vlog (S1 45, S2 31, S3 25, S4 0 S5 30, S6 26) uporabi 3228 pojavnic in 441 različnic, kar obsega 14 % pojavnic. Napak je 281, največ med vsemi simulacijami, kar pomeni eno napako na 11,5 pojavnice, oz. eno napako na 4,5 sekunde. Povprečno je na vlogo 22,11 pojavnice, v povprečju pa se vloge menjajo na 8,6 sekunde. Hitrost interakcije je 2,6 besede na sekundo. Vodja je ista kot pri prvi simulaciji in je iz Nemčije. Slovenka, ki je bila prisotna v začetni simulaciji, manjka, Nemka, ki je manjkala v začetni simulaciji, pa je prisotna. V primerjavi z začetnim sestankom je končni sestanek malo daljši. Menjav vlog je v končni simulaciji več, celo največ od vseh simulacij. Tudi pojavnic je v končni simulaciji več, največ med vsemi simulacijami. Prav tako je napak v končni simulaciji veliko več kot v začetni, celo največ od vseh simulacij, hkrati pa so tudi bolj pogoste. Pri večji hitrosti govora so vloge malce daljše. Več je prekrivanja, interakcija je manj vpljudna, saj je več kofrontacije. Malenkostno izboljšavo je opaziti pri delnem strinjanju (npr. *I agree up to a point*).

Vodja tokrat opredeli namen sestanka in predstavi dnevni red, ki ga udeleženci potrdijo. Pred predstavitvijo dnevnega reda se vsak udeleženec predstavi, hkrati pa naenkrat predstavi vse probleme, ki jih ima. Vodja predstavi samo prvo točko dnevnega reda in povzame ugotovitve prve točke, drugih ne, ob zaključku pa se zahvali udeležencem in zaključi sestanek. Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem nepravilni vrstni red in odsotnost večine opredeljenih funkcij vodje sestanka, in sicer v prvem delu sestanka vodja ne obvesti udeležencev o tem, kdo je odsoten, ne vpraša o zapisniku prejšnjega sestanka, ki ga tudi ne potrdijo, udeležencev ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, ne vpraša jih o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. Vodja ne povzema ugotovitev posameznih točk sestanka in jih ne uvaja, prav tako ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izražajo.

Vodja sprašuje po mnenju tako, da naslavlja udeležence posamično ali na splošno:

a)

S1 Yeah. **Do you think this is the reason why you don't want to learn English, because you have not the motivation?**

b)

S1 Ok, then, I think that the second point on our agenda we already talked about that we can't find a solution today. Then the next point is the action plan. **Who wants to say something on this?**

Udeleženci izražajo predloge s *can* in zelo na splošno:

a)

S2 We can...**everyone can have ideas and we will discuss them...**

b)

S6 **Maybe the leader of the production or the head person from the production have to learn English. Then the workers can inform the leader and he can write it down in English.**

Izražanje predlogov poteka po vzorcu: izražanje nenaklonjenosti in nezadovoljstva, ki je večkrat netaktno in žanrsko neustrezno, ki mu sledi poizvedovanje po nujnosti:

S2 I think that this is also that we don't have the motivation, **but I think that also, you know, some of workers they think Why the hell I have to learn English ? You know? Slovenian people, they know how to speak Italian. Why do we have to speak English if we can speak Italian?**

V interakcijski shemi sledi nerodno pojasnilo (npr. z *because, so, can/will*), pojasnilu pa velikokrat sledi zahteva ali izražanje nezadovoljstva s pozicije moči:

a)

S1 Yeah, ok, **because** it's not only for this project. You **can** need to speak English if you want to contact some other customers around the world, not only to speak with us.

b)

S3 Yes, I totally agree. I see. I think I can understand that it is more difficult for you, of course, **because** people from Italia might have more difficulties with English and we also have, we from Slovenia, we also have difficulties, **but** less than you, **but** I think it is...we are trying to do, to learn, we are doing efforts, we are going to classes to joining together to speak it and you never go to classes. You don't do a little effort to do it. And it's as S1 was saying, it's not only for this project!

c)

S1 We **want** to be a global player so **it's necessary** to learn aaa ...**it is necessary** that the person who have a specific level in the company, **they need** to talk English. **And I agree with you that maybe it's not a good way that we ruined your culture.** I think we can find a compromise that you learn English and we take care of your culture. And we take responsibility ...are responsible also for you and your culture and there we can find a way.

Žanrsko neustrezno je zaostrovanje konflikta z neposrednim izražanjem nezadovoljstva in izpostavljanjem dveh interesov v skupini Marbi:

S5 Yes, I don't understand why we have to ...you cut our marketing campaign for our luxury tents, you cut our ...**the company works and now you want to cut the bills for petrol and the phone? You cannot take all from us.**

Interakcijske sheme potekajo po vzorcu: izražanje predloga in poizvedovanje o mnenju, delno strinjanje s predlogom, izražanje mnenja in preverjanje razumevanje oz. strinjanje s predlogom:

- S3 And if we do another project in another country, do people in another country need to learn Italian, too? Don't you think that it is easy even for you, not only for this project to learn English and than to use it in all over the world?
- S2 Ok. **I agree up to a point**, but I think that **maybe** workers that are working, I don't know, in production. I think that they don't have to speak English, even though your company is requesting from us that workers have to write down some reports, you know?
- S1 Yeah.

Izražanje predlogov večkrat napovejo z *I have a suggestion*, nadaljujejo pa z *will* in *can*:

- S3 **I have a suggestion**. You could...for example the manager will learn English as we agreed, right?
- S2 Yes.
- S3 ...and so the Marketing Director or the Human Resources Director from Italia **can** report to the manager and the manager **will** report to us from more companies
- S1 Yes.

Izražanje predlogov je dolgovezno, z uporabo mašil (npr. *like*):

- S3 Exactly, **like** for social events, **like** instead of being only an obligation that we have to do, it's more **like** for fun. It's more easy to learn it, sometimes to be more fluent.

Vodja nerodno usmerja razpravo:

- S1 Ok. **Sorry for interrupt you. This is a very important thing and we have to take care of the time, so I think we need to work on our own and discuss this on another date.**

Zaradi nestrukturiranega sestanka in težko razumljivih delov pogosto preverjajo razumevanje, čemur sledi pojasnilo:

- S5 **I don't understand you completely.**
- S1 I think this is up to the first point that we discussed that you need to speak English and not only to learn English, you also need to give a report to us.
- S2 As I already said, it is hard for the workers...**Am I right?**

Kadar celo vodja ne ve, kaj bi morali obravnavati pri določeni točki dnevnega reda, naslovi vprašanje zelo na splošno in skupaj poskusijo ugotoviti, ali so to že obravnavali, ali še ne:

- S1 Ok, then, I think that the second point on our agenda we already talked about that we can't find a solution today. Then the next point is the action plan. **Who wants to say something**

**on this?**

S2 So, what are we gonna do?

S1 Yeah.

S3 Yeah.

S6 Yeah. I think we have already...The action plan is that we...you have to learn English, ...

Vodja ne uvaja novih točk dnevnega reda in ne povzema ugotovitev posameznih točk, zato udeleženci ne vedo, kdaj naj se vključijo v razpravo. Sestanek je brez prave strukture, v končni simulaciji udeleženci predvsem izražajo svoje mnenje, a brez prave argumentacije. Med funkcijami prevladuje izražanje mnenja, ki poteka po vzorcu: trditev, *so*, *because*. Predloge izražajo skoraj izključno z modalnimi glagoli *can* in *will*.

Poleg pragmatičnih napak je 281 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnega zaimka **they** za ostale udeležence sestanka; **the Italians**; in neformalnega registra (npr. **yeah** nam. *yes*; **gonna** nam. *going to*). Nevljudnost in neformalni register sta prisotna v izboru besedišča (npr. **your Italian restaurant**; **you've just ruined everything**). Izredno pogosti so napačni začetki.

Med jezikovnimi napakami je raba napačnega besedišča (npr. **Italia** nam. *Italy*; **I am here to represent our problems** nam. *I am here to present our problems*; **do an effort** nam. *make an effort*), zaimkov (npr. **Today we meet us here** nam. *Today we meet here*; **Italian people we are** nam. *Italian people are*; **Slovenian people they work** nam. *Slovenian people work*) ali splošnega besedišča (npr. **I think, something, thing, but**).

Pri slovničnih napakah izstopa napačen vrstni red (npr. **think how can we** nam. *think how we can*), predložne zveze (npr. **report us** nam. *report to us*; **So now I want to present the agenda from today** nam. *So, now I want to present the agenda for today*; **Sorry for interrupt you** nam. *Sorry to interrupt you*; **use it in all over the world** nam. *use it all over the world*), časov (npr. **you cut** nam. *you have cut*; **we ruined** nam. *we have ruined*), pogojnih stavkov (npr. **if we will meet** nam. *if we meet*; **when you won't force** nam. *when you don't force*), izgovarjave (npr. **strategy, efficiency, luxury, your**), idr. Uporabljajo se mašila (npr. **they are like angry** nam. *they are angry*). Besedišče je malce bolj pretanjeno in raznoliko, prisotnih pa je manj diskurzivnih označevalcev kot v začetni simulaciji. Ker je napak veliko več kot v začetni simulaciji, ni prav velike razlike med začetno in končno simulacijo.

### **Začetna simulacija START 13**

Sestanek traja 16 minut in 45 sekund. Pet udeležencev sestanka (2 M in 3 Ž) v 79 menjavah vlog (S1 34, S2 11, S3 11, S13, S5 10) uporabi 1787 pojavnice, oziroma 380 različnic, ki obsegajo 21 %

pojavnice. Napak je 150, kar pomeni eno napako na 11,9 pojavnice, oz. eno napako na 6,7 sekunde. Povprečno je na vlogo 22,6 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 12,7 sekunde. Hitrost interakcije pa je 1,8 besede na sekundo. Vodja sestanka je moškega spola, vsi udeleženci so Slovenci.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem odsotnost velike večine opredeljenih funkcij vodje sestanka, in sicer v prvem delu sestanka vodja zgolj predstavi dnevni red in nič drugega. Tako vodja ne opredeli namena sestanka, ne obvesti udeležencev o tem, kdo je odsoten, zapisnika ne omenjajo in ga ne potrdijo, vodja udeležencev ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. Vodja tudi ne uvede prve točke dnevnega reda. Ne povzema ugotovitev posameznih točk sestanka, jih ne uvaja, in ne vpraša o točki razno. Vodja ne povzame sklepov sestanka in ob zaključku udeležencev ne obvesti o naslednjem sestanku. Sestanek zaključijo z *So, that would be all for today. Thank you for coming and goodbye.* Ker ni sprotne povzemanja in uvajanja točk dnevnega reda, udeleženci samo ugibajo, katera točka dnevnega reda je v obravnavi. Tudi vrstni red opredeljenih funkcij je napačen.

Vodja samo nakazuje, kaj bi želel povedati, udeleženci pa sledijo njegovemu zgledu, tako da tudi oni ne dokončajo svojih izjav. Nekaj je prekrivanja:

a)

**S3** I would like to point out. I think **that main concern of this barrier is that language barrier**, because Italians **don't participate in a...in a...in a...in a...in a class which we had, hm...in English class which we had**. Their attendance is very low and I would like them to attend...

**S1** So...

**S3** ...these classes.

**S1** So, you think they don't work as hard as they should be in...

**S5** To improve our language.

b)

**S1** We'll discuss...

**S2** Yes.

**S1** What do you want, so...we just change back **to...**

**S2** **To Italian.**

**S1** But it was meant...The self service chain as you said was to reduce costs and that **was...**

**S2** **Yes.**

**S4** **...something** we had to do. We can talk about different meals that maybe your employees would want to eat [pause]. Would you like to say anything, S3?

Veliko je nerodnega povpraševanja po mnenju, strinjanje je nerodno, veliko je začetih in malo dokončanih izrek. Vodja zaradi nedokončanih misli stalno preverja razumevanje:

S1 **So, you are trying...I am sorry. Excuse me to interrupt you...**

S4 Yeah, yeah. It's ok.

S1 **So, you are trying also as S3 said that the main thing is not...**

S4 The main thing is that Italians so not put enough effort into learning English.

Eden od udeležencev zna prepričljivo izražati svoje predloge, želje in mnenje, hkrati pa poudarja, preverja razumevanje in prepričuje.

a)

S4 **Well from the top of my head we could, like, just try...I don't know how to say it...like a trial period when we ...I mean, when the Italian use, when the Italians [corr] use our marketing system just to see how it would look like if they would sell it through us, because at the moment they are just saying that... that no... it wouldn't work because we are higher than you, but why not just like give it a go and see what happens. I mean you can't just speculate what is going to happen just based on your brand name and the quality of our project...our products and their products, just because of the quality, because our quality is middle and Croatian is lower, but we still manage to do just fine, so I don't see the problem why not make the same with high quality. We just have to change our marketing strategy a bit.**

b)

S4 We will also lower our costs and with the previous suggestion I wouldn't have to fly there... I wouldn't have to fly there to check the situation for myself so it would save us a lot of money, and time and everything.

c)

S4 **If I may just jump in, I know I am just a Marketing Manager, but still, I mean, I think that with reduced costs for flying I think that we could like transfer some of the money which was being spent for travelling back into their food, I mean, so we could give them back their food just like it was and we still would have enough money maybe like S3 said to organize those lessons, because the travelling expenses were big, I mean, it really ...I had to go there many times and it really costed a lot of money. So, I think if we work on our English there should be enough money left to give it back to, I mean, to focus it more on food problem.**

d)

S4 Yeah, I think that actually brings us back to where we were, because, I mean, you say that you are the cash cow and such but I mean you still don't give us any chance to prove our system, you know and maybe you can even benefit from it more than you would if we didn't make this takeover. I think that still we go back to the point where we should try

our marketing strategy and **if** it doesn't work then **we can** talk more. I mean, we **could** give you more freedom and such but **I still think that the top thing is just to try** out the way it's planned...

Vodja ne povzema točk dnevnega reda in ne uvaja novih. Sestanek namesto z vprašanjem o točki razno zaključí z:

S1 ... **So, that would be something...mostly all.** Has anyone have any other questions or would like to talk about any other problems? No? [pause]

Interakcijske sheme so osnovne (po vzorcu *but, so, yes, yes; because, yes*):

a)

S1 **But** in the end, we have to cooperate.

S4 **Yes**, in the end, we have to. Actually, we have to. **So...**

S2 **Yes.**

S3 **Yes.**

b)

S1 **Because** I think it is important that they are happy with their meals.

S2 **Yes.**

S4 **Especially since** they have high quality...they have to be happy at least from my point of view.

S1 **Yes**, OK S5. **Would you like to** add anything?

S2 **No**, I agree with you, **so...**

Poleg pragmatičnih napak je skupno 150 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnega zaimka **they** in **the Italians** za udeležence sestanka, **there** za Novaro; osebni zaimek **I** je rabljen pogosteje od osebnega zaimka *we*) in neformalnega registra (npr. **yeah** nam. *yes*). Veliko je napačnih začetkov in preskokov pri nadaljevanju, predvsem kadar gre za neprijetno vsebino (npr. *the main concern of this barrier is that language barrier..., because*).

Med jezikovnimi napakami je izredno pogosta raba splošnega besedišča (npr. **Ok, think, but, a problem, I think, thing**), napačnih besed in besednih zvez (npr. **From your side** nam. *from you; from the Italian side* nam. *from the Italians; we can talk more* nam. *we can discuss it further; I only just can say* nam. *I can only say*), napačne izgovorjave (npr. **strategy, event, independent, unreasonable, cooperation, Italy**), osebnih zaimkov (npr. *you should improve our English* nam. *you should improve your English; so everyone introduces himself* nam. *please, everyone introduce yourself*) predložnih zvez in členkov (npr. *to be good in* nam. *to be good at; in our work* nam. *at work; from the top of my head* nam. *off the top of myhead; invoved into* nam. *involved in*). Nekaj je napak napačnega besednega reda (npr. *The problem is that we will be in Slovenia known as low*

*quality* nam. *The problem is that in Slovenia we will be known as low quality; because you can learn from us something* nam. *because you can learn from us something*) in pogojnih stavkov (npr. *if they would sell it* nam. *if they sold it*). Nekaj je napak sosledja časov (npr. *we all said that we are* nam. *we all said that we were*), in uporabe časov (npr. *we try our best, we learn English* nam. *we are trying our best, we are learning English, we finished* nam. *we have finished*). Besedišče ni pretanjeno (npr. *something like that, some, somewhere; we cannot order some orders* nam. *we cannot order at all*) diskurzivni označevalci so izjemno redki (npr. *well*).

### **Končna simulacija END 13**

Sestanek traja 14 minut in 4 sekunde. Pet udeležencev (2 Ž in 3 M) v 61 menjavah vlog (S1 26, S2 0, S3 12, S4 6, S5 15) uporabi 1433 pojavnice, oziroma 357 različnic. Obsegajo 25 % vseh pojavnice. Napak je manj kot v začetni simulaciji, in sicer 106, kar pomeni eno napako na 13,5 pojavnice, oz. eno napako na 7,9 sekunde. Povprečno je na vlogo 23,49 pojavnice, v povprečju pa se vloge menjajo na 13,8 sekunde. Hitrost interakcije je 1,7 besede na sekundo. Vodja je ista kot pri prvi simulaciji.

V primerjavi z začetnim sestankom je sestanek krajši. Menjav vlog je bilo v začetni simulaciji nekaj manj kot v končni. Manj je pojavnice in različnic, a razmerje med njimi je v končni simulaciji boljše in besedišče bolj pretanjeno. Napak je v končni simulaciji manj, so bolj poredko, število pojavnice v vlogi se je za malenkost povečalo. Pri manjši hitrosti govora so vloge malce daljše. Vodja tokrat samo opredeli namen sestanka, obvesti udeležence o tem, kdo je odsoten, o časovnih vidikih sestanka in predstavi prvo točko dnevnega reda, v zaključnem delu pa povzame samo ugotovitve prve točke dnevnega reda. V zaključnem delu se udeležencem zahvali za udeležbo in jih obvesti o naslednjem sestanku. Sestanek zaključi z besedami: *So, if you all agree, this meeting is over.*

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem odsotnost večine opredeljenih funkcij vodje sestanka, in sicer v prvem delu sestanka vodja ne vpraša udeležencev o zapisniku, ki ga ne potrdijo, prav tako ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. Vodja ne povzema ugotovitev posameznih točk sestanka in jih ne uvaja, prav tako ne vpraša o točki razno. Vodja udeležence nerodno sprašuje po mnenju:

- S1 I agree with that. **Would you like to say anything about that?**
- S3 Aaa...I don't know anything about this matter, because I am a Human Resource Manager in Maribor.



Vodja ne uvaja novih točk dnevnega reda in ne povzema ugotovitev posameznih točk, zato udeleženci ne vedo, kdaj naj se vključijo v razpravo. Udeleženci predlogov ne znajo izražati. Uporabljajo *will, can, maybe, would like*:

a)

S5 **Yes, I also have one problem. I will** instead of paying for our English lessons...I think that **maybe** Marbi **can** pay us for petrol expenses and maybe for phones and something like.

b)

S3 **I have one suggestion** how we can all improve our language skills and improve also our climate. I **would like to** create a Group Strategic Programme communication. This is a idea to encourage better communication among all companies at the Marbi T&C Group. **I would** arrange for sports and social events to take place in all three locations.

Ker po predlogih ne znajo prav vprašati, in jih tudi ne izraziti, nizajo trditve kot dejstva:

S5 **And what about the location?**

S3 They **would** take place in all three locations.

S1 Maybe...

S3 Once a year or twice a year.

S1 Mhm...that I think is also important for the climate and maybe for people from different companies to know each other.

S5 Yes, to introduce...

Prekinjajo se, a zelo netaktno in nevljudno:

S4 **Ok**, so the language barrier I see.

Za nestrinjanje s predlogom se uporablja *disagree*, kar je netaktno. Delnega (ne)strinjanja skorajda ni, razen z uporabo *maybe*:

S6 **I disagree with that statement**, because I think that improving your English is vital for Novara plant and improving the climate in it.

S1 Ok. Great. **So**, that's I think... **maybe these are great solutions**.

Če primerjamo obe simulaciji, lahko ugotovimo, da med njima ni večjih razlik v prisotnosti neopredeljenih funkcij. Zaporedje funkcij je v obeh primerih napačno, v končni simulaciji je prisotnih celo manj jezikovnih funkcij (npr. nakazovanje, da sledi razpravi, izražanje predlogov, prošnje po pojasnilu, ponovitve, idr. v začetni simulaciji so, v končni pa ne. V končni simulaciji je prisotnih podobno opredeljenih funkcij kot v začetni. Sestanek je brez prave strukture, v končni simulaciji udeleženci predvsem izražajo svoje mnenje, a brez prave argumentacije.

Konfrontaciji se udeleženci ne izogibajo. Interakcijske sheme so osnovne, odzivi pa napačni. Udeleženec se strinja z vodjo, ko ga ta ošteje:

- a)
- S1 **But that's funny** because in a way you don't want to cooperate and you think you're better than us or you have the know-how, but you expect us to pay.
- S5 **Yes.**
- b)
- S1 I think as individual company, you have to pay it yourself, that's in the end the issue that you have and not all together, because you are individual company and you have to work on your workers, especially now, when we see the English language barriers, so I think that will be a no-no.
- S5 **So ok.** At the beginning yes, but then we will see. I will agree with that

Kot v začetni simulaciji izstopa S4, ki pa je tokrat zamudil sestanek. Vključi se v sestanek in to celo uporabi v svoj prid:

- S1 The Marketing Manger from Maribor is going to include in our meeting. Hello.
- S4 **Hello. I am sorry for being late. I was stuck at the airport.**

Poleg pragmatičnih napak je 106 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnega zaimka **they** za ostale udeležence sestanka; **the Italians**). Nevljudnost in neformalni register sta prisotna v izboru besedišča (npr. **there** za Novaro, **disagree**, **I refuse**, **it's a no-no**). Izredno pogosti so nedokončane izreke in napačni začetki.

Med jezikovnimi napakami je raba napačnega besedišča (npr. *I will just **debreathe** myself*. nam. *I just need to catch my breath*; **in job** nam. *at work*; *I **refuse** that our brand recognition might be jeopardized* nam. *I don't agree that our brand recognition would be jeopardized*; *Would you like to **say** anything?* nam. *Would you like to add anything?*) zaimkov (npr. *because for our business **is** very good* nam. *because for our business it is very good*) ali splošnega besedišča (npr. **I think**, **but**). Pri slovničnih napakah izstopa napačen vrstni red (npr. *we want to see what **is the problem*** nam. *we want to see what the problem is*), predložne zveze (npr. *the problem **about*** nam. *the problem with*; *concerning **about*** nam. *concerning*; ***at the Marbi group*** nam. *in the Marbi Group*; ***in** meanwhile* nam. *meanwhile*; *to cooperate **between*** nam. *to cooperate with*), časov (npr. *and now when we **talk*** nam. *and now when we are talking*; *we were just talking* nam. *we have been just talking*), izgovarjave (npr. **petrol**, **programmes**, **strategy**, **know-how**), oziralnih zaimkov (npr. *people **which*** nam. *people who*), idr. Uporabljajo se mašila, besedišče pa je malce bolj pretanjeno in raznoliko, prisotni so tudi diskurzivni označevalci, a je napak veliko več kot v začetni simulaciji, tako da ni prav velike razlike med začetno in končno simulacijo.

## Začetna simulacija START 14

Sestanek traja 13 minut in 4 sekund. Pet udeležencev sestanka (3 M in 2 Ž) v 74 menjavah vlog (S1 33, S2 21, S3 11, S3, S5 6) uporabi 1417 pojavnic, oziroma 308 različnic, ki obsegajo 21 % pojavnic. Napak je 135, kar pomeni eno napako na 10,4 pojavnice, oz. eno napako na 5,8 sekunde. Povprečno je na vlogo 19,1 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 10,7 sekunde. Hitrost interakcije pa je 1,8 besede na sekundo. Vodja sestanka je ženskega spola, vsi udeleženci so Slovenci.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem prisotnost večine opredeljenih funkcij vodje sestanka, ker imajo trije udeleženci sestanka že izkušnjo s sestanki v angleščini. Kljub temu v prvem delu sestanka zapisnika ne omenjajo in ga ne potrdijo, vodja udeležencev ne predstavi dnevnega reda in jih ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. Vodja ne povzema ugotovitev posameznih točk sestanka in jih ne uvaja. Vodja sestanka tudi ne zaključí. Udeležence vključuje v razpravo zelo neposredno:

a)

S1 **Ok and then?**

b)

S1 Yeah, ok. **So, what do you propose? What...?**

c)

S1 **And other people also in the company? They don't have enough time to learn? To do this courses you mean?**

Ne le vodja, tudi udeleženci vključujejo druge udeležence:

S4 Yes, we are afraid that our brand recognition of our upmarket may be jeopardized so I don't know, **maybe you S2. You are a manager, do you have some opinions?**

Vodja ugotovitev točk dnevnega reda ne povzema sproti, kadar pa jih, udeležence vpraša po mnenju oz.:

S1 Ok, third item on agenda is action plan. So, we agree that we'll do some team building in Italia and that we stay with this production in Italy and we'll move not so elite tents and cheaper production maybe in Croatia. **Are you all agree?**

Pri razčlenjevanju zamisli je opaziti nekaj pomenskih nedoslednosti. Tako se npr. pogovarjajo o tem, kako Italijani dobro govorijo italijansko, angleško pa ne:

S2 Yes, for example, I am taking English lessons but I am not very good enough, and **the others are good Italian speakers, but English is a little bit problem for the other employees.**

Predloge izražajo nerodno. Zamisli predstavijo kot dejstvo, oz. kot nekaj, kar je že bilo narejeno, na kar se ostali udeleženci napačno odzivajo s strinjanjem ali nestrinjanjem:

a)

**S3 Yes, I made up ...**

**S1 ...Some project**

**S3 ...a project. I called it the Strategic Programme Group Communication to improve our communication in English, so...that's the point of the project and we will try to improve our communication with a help through this project.**

b)

**S1 Yeah. Tents, more expensive tents. So, we'll just stay as this, as it was before, and maybe in Croatia we'll produce a tent of lower price and lower quality.**

**S4 Maybe. I agree with you because we sell incredibly well and I think we should stay on that position and cooperating with the Croatian maybe we can product there cheaper products, and sell for not so elite market, downmarket.**

Če izrazijo predlog uporabijo *I think, maybe we can/should, maybe if*, ipd.:

**S1 Ok, maybe we can** appoint some our people in Italy and they should try to find a solution. **Maybe** managers from Maribor, **they can** work there maybe one month write report what is the problem and how to solve it.

S predlogi se udeleženci (delno) strinjajo ali pa ne:

**S1 Maybe if** we...**if we** have restaurant in your company, **maybe this will** be a good motivation for all people to learn English

**S5 Yes, maybe.**

**S1 Maybe we can** do like this that **we'll** keep the restaurant **if they will** try to improve their English. Yeah.

Predlogu včasih sledi napačna reakcija, oz. **pretirana reakcija** na zelo splošen predlog:

**S3 Yes, I think it's a big problem for our company. Maybe we should...do some...activities...**

**S1 Oh, this is a good idea!**

Udeleženci eden drugemu dopolnjujejo zamisli:

**S4 Because I also think, we can make some team buildings, I don't know.**

**S3 Or a picnic or something.**

Pri členjenju zamisli poudarjajo in pojasnjujejo:

a)

**S3 Mmm, I think** that the main problem is that **everyone thinks that everyone think** and

acts like the companies are separate. **They think** about the past but **they have to think** about the future of our company. We have joined together and now we **have to work**...

b)

S3 Yes, but to do that **we have to communicate** to say how important...to the workers how important is to work together to learn English **so that we can...the communication will be easier**.

Kadar se ne strinjajo, je opaziti oklevanje:

a)

S2 **Well, I don't know**. We are producing **just** good brands, I think and we don't have to make some cheap things to make our production **in other ways**. We have to stay I think on that what we do the best, and **maybe** we can **a little bit** change prices but production is **just** with our direction, not to change production in our direction.

b)

S1 So, until the next meeting I think that everyone should do some report on how he can ...how he see the company or strategy in the future. Ok? **Maybe** one two-side report? Ok?

S2 **Maybe**. Ok, we'll try to...

Do prekinjanja pride samo enkrat, ko želi udeleženec izraziti svoj predlog:

S3 Sorry, can I interrupt you for a second? I think there is a much more basic problem in our company, because the company from Italy, from Novara, should recognize their value, because they have much more added value if we compare their company to our in Slovenia or the one in Croatia. **So, we should** pay more attention to them and listen to them, **so...**

Udeleženci si med seboj pomagajo iskati ustrezno besedo:

a)

S3 Mmm, I think that the main problem is that everyone thinks that everyone think and acts like the companies are separate. They think about the past but they have to think about the future of our company. We have joined together and now we have to work...

S2 **Together**.

S3 **Together**.

b)

S1 So, you are trying also as S3 said that the main thing is not...

S4 The main thing is that Italians so not put enough effort into learning English.

Poleg pragmatičnih napak je skupno 135 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnega zaimka *they* in *the Italians* za udeležence sestanka in neformalnega registra (npr. *yeah* nam. *yes*). Nekaj je

napačnih začetkov in preskokov pri nadaljevanju, predvsem kadar gre za neprijetno vsebino (npr. *because I heard that you are not welcome... You didn't have enough time to learn English...*).

Med jezikovnimi napakami je izredno pogosta raba splošnega besedišča (npr. *Ok, think, but, a problem*), napačnih besed in besednih zvez (npr. *producing* nam. *producing*, *teambuildings* nam. *teambuilding*; *we should stay as this / we should stay on that / we should stay with this* nam. *we should continue*; *Is any other business to discuss* nam. *Is there any other business to discuss*), napačne izgovarjave (npr. *event, factory, Italia*), zaimkov (npr. *managers they can* nam. *managers can*; *compare their company to our* nam. *compare their company to our*; *everybody think* nam. *everybody thinks*), predložnih zvez in členkov (npr. *to be taken over a Slovenian company* nam. *to be taken over by a Slovenian company*; *think on them* nam. *think of them*). Nekaj je napak napačnega besednega reda (npr. *The can report what is the problem* nam. *The can report what the problem is*; *we can a little bit change prices* nam. *we can change prices a little bit*) in ostalih slovničnih napak (npr. *I am not very good enough* nam. *I am not very good*, *Are you agree* nam. *Do you agree*; *they do plans* nam. *they make plans*).

Besedišče ni pretanjeno (npr. *something like that, some*) diskurzivni označevalci so izjemno redki (npr. *well*), pogojnih stavkov skoraj ni (npr. *everyone acts like the companies are separate* nam. *everyone acts as if the companies were separate*).

## Končna simulacija END 14

Sestanek traja 18 minut in 20 sekund. Pet udeležencev (2 Ž in 3 M) v 112 menjavah vlog (S1 40, S2 19, S3 16, S4 15, S5 22) uporabi 2129 pojavnic, oziroma 395 različnic. Obsegajo 18 % vseh pojavnic. Napak je 159, kar pomeni eno napako na 13,4 pojavnice, oz. eno napako na 6,9 sekunde. Povprečno je na vlogo 19 pojavnic, v povprečju pa se vloge menjajo na 9,8 sekunde. Hitrost interakcije je 1,9 besede na sekundo. Vodja je ista kot pri prvi simulaciji.

V primerjavi z začetnim sestankom je sestanek daljši. Menjav vlog je v končni simulaciji več, skoraj še enkrat več je pojavnic, različnic pa je podobno število kot v začetni simulaciji. Napak je v končni simulaciji več, a so bolj redke. Pri večji hitrosti govora so vloge malce krajše. Vodja tokrat samo opredeli namen sestanka, obvesti udeležence o tem, kdo je odsoten, o časovnih vidikih sestanka in predstavi prvo točko dnevnega reda, v zaključnem delu pa povzame samo ugotovitve prve točke dnevnega reda. V zaključnem delu se udeležencem zahvali za udeležbo in jih obvesti o naslednjem sestanku. Sestanek zaključuje z besedami: *So if you all agree, this meeting is over.*

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem odsotnost nekaterih opredeljenih funkcij vodje sestanka, in sicer v prvem delu sestanka vodja udeležencev ne obvesti o tem, kdo je odsoten, ne vpraša udeležencev o zapisniku, ki ga ne potrjuje, prav tako ne potrjujejo

oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. Vodja zelo neposredno sprašuje udeležence po mnenju ali pa od njih pričakuje, da nadaljujejo njeno misel:

a)

S1 ...The second item is effect on the group. We already discussed this a little bit but, **maybe S2? What is your position on this S3's project? How will it affect the group? Do you think it's ok to...?**

b)

S1 S3, **maybe you can tell me how you see...how we can implement our solutions?**

c)

S1 **So, you think we should, I don't know, we should...**

Udeleženci izražajo predloge z *maybe*, želje in zahteve, ki jih utemeljujejo z *because*, *but*, *so*. Omilitev z *maybe* uporabljajo po izrečenem:

S2 For lower period **maybe** one year, two year, because **as we know**, foreign language **nobody can** learn for a few months, **I think maybe** for a long period we **should** learn. **It's not we should, but we have to** learn English.

S1 Ok. Yeah.

Strinjajo se z *Yes*, *but* ali pa z *Ok in yes*:

S2 **Yes, but** we are meeting very often, so I think for the beginning, we need to speak Italian.

S1 **But** we agree now on this project! We all agree!

S2 **Yeah. Ok. Ok. Yes, I agree.**

Pri izražanju predlogov eden drugemu nadaljujejo misel:

S1 The company can have different.

S4 **Brands.** And one would be very...

S5 **For up-market.**

S1 For up-market and our brand **is** for lower market middle market.

Udeleženci bolj pogosto kot v začetni simulaciji vprašajo po mnenju in obenem preverjajo razumevanje, pri čemer se tudi prekrivajo:

a)

S4 **Do you think** we should communicate your products under your brand for...in the future and maybe to sell under the same brand in Slovenia? **So** we won't change the quality or anything, your name will still have all the characteristics and people would like to buy the quality. **You think** we shouldn't aaa....

b)

**S4** **You think** that you should write report every fourteen days or once a month or...?

**S1** Instead of once a week?

**S4** ...instead of once a week?

**S5** Yeah, this would be better.

**S1** Ok.

c)

**S4** **So, you think** your brand is already positioned in the upper market...

**S2** Our brand is really important.

**S4** ...and that you should stay there?

Kadar se udeleženci ne strinjajo, uporabijo *maybe* ali *yes, but*:

**S2** **Yes, but** we are meeting very often, so I think for the beginning, we need to speak Italian.

Nekaj več je prekinjanja, predvsem kadar mora kdo kaj dodati k razpravi:

**S1** **S2, may I interrupt you?** I'd like to add that we are selling tents in foreign markets so people need to learn English to know how to speak to their customers. Our market is not only Italy, but whole Europe...

Argumentacija je boljša, saj se udeleženci trudijo približati eden drugemu:

**S3** **I understand your point of view, but** you have to understand that **not all** Slovenians speak Italian **as well as you might think**. In Maribor, there are ...not many Slovenians speak Italian at all, **so we have to** communicate on a common ground language, English. **So...**

Pri tem pa imajo udeleženci manjše težave uveljavljati svojo moč, in tako v isti sapi poudarja skupno dobrobit (npr. *all agree, one big company, family, team*) in dve plati (npr. *just a big group, we are open to your solutions, to agree with the Italians*):

**S3** First...firstly, **we would like to all agree** with the Italians that we...Now we **are one big company** and **we** have to act like **a big family and like a team**. We don't want to ignore you or something, we just want to improve our product, because now we are **just a big group** and **we** are open to **your** solutions and...so...first we have to start to communicate in English language.

Interakcijske sheme so po vzorcu trditev, delno strinjanje in trditev, prekinitvev in trditev, nestrinjanje in trditev, izmenjave pa so hitre:

**S1** **We have cooperate together, you know?**

**S5** **Yes, I think that is...this is true, but** I don't know, our canopies already selling well, so I don't see any reason to communicate every week.



- S2 I have to interrupt you. **The main problem is**, because we are producing canopies for up-market and we guarantee on quality, but you want to produce, **as I see your strategy**, canopies on low prices end, not for elite market, but for ...and it is us seriously jeopardizing our company. **I think** we have enough sales, we have good sales and **I think** that being together and producing for low prices, canopies would be just a problem and would endanger our in Italy.
- S1 **Ok, but** as far as I am able to judge we decide to have two productions, one in Slovenia and one in Italia and one administration in Slovenia. One accounting, one director, and so...

Poleg pragmatičnih napak je 159 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnega zaimka *they* za ostale udeležence sestanka; *the Italians*). Nevljudnost in neformalni register sta prisotna v izboru besedišča (npr. *yeah*). Izredno pogosti so nedokončane izreke in napačni začetki.

Med jezikovnimi napakami je raba splošnega besedišča (npr. *I think, but*), zaimkov (*they find very difficult* nam. *they find it very difficult*), pri slovničnih napakah pa izstopa napačen vrstni red (npr. *all group working should be maybe in Italian* nam. *all group should be working maybe in Italian*; *what do you think how should we cooperate* nam. *what do you think how we should cooperate*), predložne zveze (npr. *produce for low prices* nam. *produce at low prices*; *for the beginning* nam. *at the beginning*, *on the meeting* nam. *at the meeting*), časi (npr. *to sum up what we decided* nam. *to sum up what we have decided*; *you are all speaking good Italian* nam. *you all speak good Italian*) in izgovarjava (npr. *sales, courses, foreign, our*). Uporabljajo se mašila, besedišče pa je malce bolj pretanjeno in raznoliko, diskurzivnih označevalcev ni, a je napak več kot v začetni simulaciji, tako da ni prav velike razlike med začetno in končno.

## Začetna simulacija START 15

Sestanek traja 9 minut in 55 sekund. Pet udeležencev sestanka (2 M in 3 Ž) v 74 menjavah vlog (S1 25, S2 12, S3 3, S4 10, S5 9) uporabi 1218 pojavnic, oziroma 265 različnic, ki obsegajo 22 % pojavnic. Napak je 82, kar pomeni eno napako na 14,8 pojavnice, oz. eno napako na 7,3 sekunde. Povprečno je na vlogo 16,5 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 8 sekund. Hitrost interakcije pa je 2 besedi na sekundo. Vodja sestanka je moškega spola, vsi udeleženci so Slovenci.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem odsotnost večine opredeljenih funkcij vodje sestanka. V prvem delu sestanka zapisnika ne omenjajo in ga ne potrjujejo, vodja udeležencem ne predstavi dnevnega reda in jih ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. V zaključnem delu sestanka vodja ne

povzema ugotovitev posameznih točk sestanka in jih ne uvaja. Ob zaključku vodja ne povzame sklepov sestanka. Vodja sestanka ne zaključi. Vodja je sklical sestanek, pa se zdi, da ne ve, zakaj ga je sklical. Zaradi nenavadnih odzivov na izrečeno vodja preverja razumevanje, vodenje sestanka pa mu včasih uide iz rok:

S1 **So, what actually is the biggest problem? How shall we solve it? Do you have some prepositions, maybe, S5? [pause] You understand?**

S5 Not really.

S1 Not really?

Tako udeleženci celo posežejo v opredeljene funkcije vodje in »pomagajo« pri zaključevanju sestanka:

S5 What will we do about our common marketing strategy?

S1 S4?

S4 Aaa... **I think this is a question for another meeting**, because we have a lack of time it's better to have another meeting and to say about this a little bit more.

Vodja vključuje udeležence v razpravo zelo neposredno:

S1 **So, do you have any ideas, S3, for example?**

Po mnenju vodja poizveduje z uporabo osebnega zaimka *she* za prisotne na sestanku, kar je netaktno in nevljudno:

S1 **So, ok, S2**, you're also from Italy, **so** what do you think? **Does she have a point or not?**

S2 Yes, **she** is right, but I would like to ...something to add.

Ker je simulacija slabo strukturirana, je veliko nenavadnih odzivov na izrečeno, zato tako vodja kot tudi udeleženci stalno preverjajo razumevanje:

a)

S1 **So, what you're saying is** that people in Novara should take some English lessons to improve their language and...

S4 Yes.

b)

S2 **Ok, so you are saying that** we can change the eating...

Razprava je sicer živahna, a vodja povzame, kar mu je všeč, ne pa tistega, kar so se dogovorili:

S1 **Yeah, we don't...I think, that's not the main problem of it ...of the meeting**, so...I would like to...Both sides have to try to do their best, so you should try to speak English, we will try to...they will try to make the relationship better, so I would like to discuss the second item of the agenda, effect on the group. So, do you have any ideas, S3, for

example?

Delno strinjanje se izrazi z *but*:

S3 Yeah, **but** also...

S2 **But** they are very difficult, those English lessons,

S1 Yes, **but** as you know, you have to put some effort...

S5 **But** I don't know why we would take English lessons if we could speak Italian.

Za poizvedovanje po strinjanju se poleg omilitve mnenja, poizvedovanja po mnenju, idr., uporablja *maybe in I don't know*:

S1 You have to eat to...

S4 Yeah, we can change this...

S2 Ok, so you are saying that we can change the eating...

S4 **But...if communication will be better. Maybe like this.**

Pogosto napačno reagirajo, tako da se reakcija sploh ne navezuje na ravnokar povedano, zato so interakcijske sheme nenavadne, in sicer izražanje mnenja, preverjanje razumevanje, strinjanje, preverjanje razumevanje, izražanje mnenja, prekinitvev razprave in izražanje predloga:

S5 Yes, but I think, I don't understand you, at all.

S1 **You don't understand us?**

S5 **Yes.**

S1 What do you mean?

S5 I think you should speak Italian.

S3 **So, according to this problem, I would like to introduce some group programme.** So, I would like to create a group to do a strategic programme, called group communication, so...yeah, so this idea is...would improve better communication among all companies, so the Marbi group to connect the Italian company and the Slovenian company. And it would be also connected with sports and social events so to be...to be connecting people.

Izražanje predlogov delno poteka kot navajanje že izvršenih dejstev. Interakcijska shema gre po vzorcu izražanje predloga ali zahteve, poizvedovanje po mnenju in vključitev drugega udeleženca, nestrinjanje, izražanje pojasnila, pogoja ipd. in izražanje predloga:

S3 So, as I told before my effecton on the group would be this strategic programme, so **I've tried to do the best to establish this programme** of communication, because this is our main problem, because of the language barrier and so I think that...but **we must** involve all the people and motivate them to...

S1 Ok. **S4, do you think it would be better if** we sent Slovenian managers and Croatian managers to Novara?

S4 **I think not, because** they have now a... years they were working in Italian company. When we are coming there, we have to first...to introduce ourselves and we have to see what is happening. I think it's better that we are improving our communication and everything will be better.

Poleg pragmatičnih napak je skupno 82 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnega zaimka **they** in **the Italians**, in **she** za udeležence sestanka in neformalnega registra (npr. **yeah** nam. *yes*). Nekaj je napačnih začetkov, in preskokov pri nadaljevanju, predvsem kadar gre za neprijetno vsebino (npr. *I think not, because they have now a... years they were working in Italian company...*)

Med jezikovnimi napakami je izredno pogosta raba splošnega besedišča (npr. **Ok, think, but, a problem, people, good**), napačnih besed in besednih zvez (npr. **visit classes** nam. *attend classes*; **eating places** nam. *restaurants*; **will effect the company** nam. *will affect the company*; **Italia** nam. *Italy*; **They will have to leave after some time of our meeting** nam. *They will have to leave in awhile*; **not from my side** nam. *not from me*; **we are making our best trying** nam. *we are doing our best*; **we have a lack of time** nam. *we are running out of time*), napačne izgovarjave (npr. **event**), zaimkov (npr. **go to see what it happens** nam. *go to see what happens*; **the reports, I think, it will improve** nam. *the reports I think they will improve*), predložnih zvez in členkov (npr. **we have to do something on that** nam. *we have to do something about that*; **to discuss about the relationship** nam. *to discuss the relationship*). Nekaj je napak napačnega besednega reda (npr. **I think it's bigger problem communication than food** nam. *I think communication is a bigger problem than food*) in ostalih slovničnih napak (npr. **they are not as open than** nam. *they are not as open as*; **do you have some prepositions** nam. *do you have any propositions*). Besedišče ni pretanjeno (npr. **must, bad, good**), diskurzivnih označevalcev ni.

## Končna simulacija END 15

Sestanek traja 13 minut in 44 sekunde. Trije udeleženci (2 M in 1 Ž) v 86 menjavah vlog (S1 24, S2 26, S3 11) uporabi 1749 pojavnic, oziroma 400 različnic. Obsegajo 23 % vseh pojavnic. Napak je 152, kar pomeni eno napako na 11,5 pojavnice, oz. eno napako na 5,4 sekunde. Povprečno je na vlogo 20 pojavnic, v povprečju pa se vloge menjajo na 9,6 sekunde. Hitrost interakcije je 2,1 besede na sekundo. Vodja ni isti kot pri prvi simulaciji, ker trije člani manjkajo. Vodja te skupine (M) je tudi vodja 16. skupine. Vsi udeleženci sestanka so Slovenci. V primerjavi z začetnim sestankom je sestanek daljši. Menjav vlog je v končni simulaciji več, več je pojavnic in različnic. Napak je v končni simulaciji še enkrat več. Pri večji hitrosti govora so vloge malce daljše. Sestanek ni strukturiran, premori so daljši. Veliko je konfrontacije z grožnjami in zahtevami, nekaj je omilitev in navezovanja na že povedano.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem odsotnost večine opredeljenih funkcij vodje sestanka, in sicer vodja tokrat ne opredeli namena sestanka in udeležencev ne obvesti o tem, kdo je odsoten, ne omenja zapisnika prejšnjega sestanka, ki ga ne potrdijo, tudi časovnih vidikov sestanka ne opredelijo, ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. V zaključnem delu sestanka vodja ne povzema ugotovitev posameznih točk sestanka in jih ne uvaja. Točke razno ni, prav tako vodja ne povzame sklepov sestanka. Ob zaključku se vodja ne zahvali za udeležbo in udeležencev ne obvesti o naslednjem sestanku, sestanek pa zaključi z besedami: *Aaa...that's basically it, so this meeting is closed.*

Delno strinjanje in nestrinjanje omilijo z *I don't know, maybe*, ob konfrontaciji pa je navzoč smeh. Argumentiranje poteka s pozicije moči, interakcijska shema pa se nadaljuje s spravljujejšim tonom vodje, ki poudarja skupni interes:

- S6 No, no, no. Monthly report is not enough, because **we have to** have a perfect report every day in our country so if you are not from our country, it's weekly I think the most appropriate.
- S1 **Well, let's not forget** that the main problem is the quality of report and the time our Marketing Manger spends every week for getting things that should be done, but aren't and **this is really hurting our working process.**

Prekinjajo nevljudno, brez opozorila, prekrivanja je veliko:

- S1 **Are you suggesting that we might ...that we should consider other people for your position?**
- S2 No, I consider... We...may...
- S6 **We can maybe...**
- S2 **...we could arrange**, I don't know, fourteen-day reports, twice a month would be enough. **It's not weekly, it's not monthly. It's something in the middle.**

S2 je edini iz Novare, in ko se z njegovimi predlogi ostali ne strinjajo, jih preslišijo in izražajo svoje mnenje, ki ga včasih nadgradijo v izražanje zahteve ali celo grožnje in izražanje pogoja, čemur se S2 podredi in strinja:

- S2 Ok. Those mistakes are because of that weekly reports, I didn't have so much time that's why this reports are not good enough. **Maybe if I can have more time, fourteen days, for example, the reports would be much better.**
- S6 I think that if you are the Managing Director you would just check it, you are not doing it, so **you have to have** somebody who will do it for you. **If you don't have it we can** employ somebody else for doing this. It's not a problem to employ another one but **I think it is better** that you just check it and send it to me.

S2 Ok.

Kadar pride do prekrivanja ali prekinitve, se na predlog večinoma pozabi. Vodja sklepe povzema vnaprej, še pred obravnavo posamezne točke dnevnega reda. Predloge izražajo nerodno in v večini primerov s *can*:

**S1 To summon up the action plan**, you will report twice a month in English, if you need any assistance with your reports...

**S2** We **can**...

**S1** ...you **can** contact my secretary and it will be arranged.

**S2** Ok.

Za izražanje pojasnila izredno pogosto uporabljajo *so*. Ponekod so predlogi nerazumljivi, vodja pa se jim izogne tako, da implicitno uvede novo točko.

**S6** For example you can take Croatian people, **we are very common to speak in Croatian**. It is possible for a Slovenian to speak Croatian, but they are speaking in English, **so**...they can be a good example. But it is possible to have it. [pause]

**S1** **So**, ...[pause]. Well, the effects on the group this has, it's not making possible for us to do our work properly, **so** this really has to be considered and aaa...

Kadar se s predlogi udeleženci ne strinjajo, jih vodja presliši, sklene točko dnevnega reda in sestanek zaključi:

**S6** If there are special wishes ...

**S2** **But** there are... Yes.

**S6** ...**but** I think the employees are not so...not satisfied that we can't arrange this together.

**S1** **So, can we come to a conclusion that this matter is resolved?**

Udeleženci večkrat posegajo v pristojnosti vodje:

**S6** **So, I will put this down and let all know** what we were talking about today so that we won't forget and then we will see, what will happen in the future, so next meeting is when?

Poleg pragmatičnih napak je 152 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnega zaimka **they** za ostale udeležence sestanka; **the Italians**; osebni zaimek *I* je bolj pogost kot *we*). Nevljudnost in neformalni register sta prisotna v izboru besedišča (npr. **yeah; no, no, no**). Izredno pogosti so nedokončane izreke in napačni začetki (npr. *I cannot understand them and then ... is very...a lot of costs are... because of that I have to go in...*).

Med jezikovnimi napakami je raba splošnega besedišča (npr. **I think, but**) ali napačnega besedišča (npr. **worser** nam. *worse*; **I will make my best** nam. *I will do my best*; **they give a lot on food** nam. *they think food is very important*; **we can see eachother** nam. *we can meet*), zaimkov (npr. **if I**

*compare with* nam. *if I compare it with*). Pri slovničnih napakah izstopa napačen vrstni red (npr. *I like them think* nam. *Like them I think*), predložne zveze (npr. *everyone is expected to me to speak* nam. *everyone is expected to speak*; *with all Christmas in spirit* nam. *with all Christmas spirit*; *with sport events* nam. *at sport events*), časi (npr. *we changed it* nam. *we have changed it*; *they are speaking English* nam. *they speak English*), pogojni stavki (npr. *if it will be necessary* nam. *if it is necessary*) in izgovarjava (npr. *the*). Uporabljajo se mašila, besedišče pa je malce bolj pretanjeno in raznoliko, diskurzivnih označevalcev ni, a je napak več kot v začetni simulaciji, tako da ni prav velike razlike med začetno in končno.

## Začetna simulacija START 16

Sestanek traja 8 minut in 58 sekund. Pet udeležencev sestanka (3 M in 2 Ž) v 74 menjavah vlog (S1 30, S2 13, S3 10, S4 5, S5 12) uporabi 1243 pojavnic, oziroma 267 različnic, ki obsegajo 21 % pojavnic. Napak je 89, kar pomeni eno napako na 14 pojavnic, oz. eno napako na 6 sekund. Povprečno je na vlogo 18 pojavnic, v povprečju se vloge menjajo na 7,8 sekunde. Hitrost interakcije pa je 2,3 besede na sekundo. Vodja sestanka je ženskega spola, vsi udeleženci so Slovenci.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem odsotnost velike večine opredeljenih funkcij vodje sestanka. V prvem delu sestanka vodja ne opredeli namena sestanka, vodja udeležencev ne obvesti o tem, kdo je odsoten, zapisnika ne omenjajo in ga ne potrjujejo, vodja udeležencev ne predstavi dnevnega reda in jih ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, vodja udeležencev ne vpraša o točki razno, udeleženci pa se o njej ne izrazijo. Vodja sestanka v zaključnem delu sestanka ne omenja točke razno. Vodja sestanka udeležencev ne obvesti o naslednjem sestanku in ne sklene sestanka. Ker vodja ne predstavi dnevnega reda, kar preide na prvo točko in povpraša po mnenju:

S1 Ok, thank you. The first thing we have on agenda today is lack of cooperation from the Italians. **So, S2. What do you have to say about this?**

Mnenje izražajo s pogojnimi stavki za izražanje prihodnosti:

S5 Yes, the language is the problem, but I have to admit that if you all... Vztrajati? Exist? If you all want to speak in English and if you really don't want to speak in Italian I'll try in English because I know that the English is more international than Italian and I will try to learn.

Pri izražanju predlogov s *suggest*, *can*, *could* in pogojnikom poudarjajo nujnost s *have to* in *must* ki jo omilijo z *maybe if you want*:

a)

S3 I **suggest maybe if you want** some positive ...to make some better efforts, we **have to** make better communication we **could** create some programme group...like group communication, and then we **can** communicate all together.

b)

S3 **Maybe we can** arrange some sports activities and social events in all three countries and **then we can** make some time together and **that will be** an easier way

Udeleženci ne znajo izraziti predloga, namesto predlogov izražajo mnenja s *should*:

a)

S5 We **should** help each other. I mean, everyone **must do** their part in this group and **if you** don't understand English and you know some Italian, then you **can** help us and vice versa.

b)

S5 ...instead of paying for our English lessons, Marbi T&C should pay for **my** phone and petrol expenses, **our** phone and petrol expenses.

Vodja v razpravo vključuje vse udeležence zelo neposredno:

S1 Ok, thank you. The first thing we have on agenda today is lack of cooperation from the Italians. **So, S2. What do you have to say about this?**

Vodja poizveduje po mnenju tako, da najprej poudari skupno dobrobit:

S1 **Ok, so, we all agree** that language is the main problem here in this cooperation. So, **we didn't know ...we don't know** what to do now, so what do you suggest about the problems? Lessons about English or what do you think?

Prekinjanja je malo:

S2 Well, **can I interrupt?** Because I think this English lessons are so time consuming and very difficult in my opinion to me, because of that.

Vodja ne povzema ugotovitev po posameznih točkah dnevnega reda in prehaja na naslednje točke ne da bi se sploh kaj dogovorili:

S5 I think that if there is no other solution, **I can work it out**, but I prefer Italian of course.

S1 **Yeah, ok. We have discussed this and we can go on to the second thing on our agenda. Effects on the group. S4?**

Ko vodja povzame sklepe sestanka in udeležence obvesti o naslednjem sestanku, se vključi eden od udeležencev, kar ni v skladu z opredeljenimi funkcijami vodje, saj lahko vsakršno spreminjanje žanrsko opredeljenih funkcij ogrozi uspeh poslovne transakcije. Vodja sestanka ne sklene in udeležencev ne obvesti o naslednjem sestanku:



- S1 Ok. So, I think, have someone to add something? No? So, let me summarize our meeting. We have to organize English lessons and sports activities and social events, yes, so this is all for today and I have to thank you for coming. See you next time and when we will meet next time? Next week or...?
- S3 No, I think it's too early.
- S1 Too early?
- S3 To see some change.
- S1 Aha. Maybe in a month.
- S2 **Ok, thank you and bye.**

Poleg pragmatičnih napak je skupno 89 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnega zaimka *they* in *the Italians, the Slovenians* za udeležence sestanka) in neformalnega registra (npr. *yeah* nam. *yes*; *guys* nam. *people*). Nekaj je napačnih začetkov, in preskokov pri nadaljevanju, predvsem kadar gre za neprijetno vsebino (npr. *I suggest maybe if you want some positive ...to make some better efforts*).

Med jezikovnimi napakami je izredno pogosta raba splošnega besedišča (npr. *Ok, think, but, a problem, thing*), napačnih besed in besednih zvez (npr. *effectly* nam. *effectively*; *let me summarize our meeting* nam. *let me summarize the main points of our meeting*; *talking in Italian* nam. *speaking in Italian*; *until it was taken over* nam. *since it has been taken over*), napačne izgovorjave (npr. *strategy, effects, organize, although, cooperate, attendance*), zaimkov (npr. *Italian it is much lower* nam. *Italian is much lower*), predložnih zvez in členkov (npr. *presence from the Italians* nam. *presence of the Italians*; *reports of our productivity* nam. *reports on our productivity*) in prislovov (npr. *to work good* nam. *to work well*). Nekaj je tudi ostalih slovničnih napak (npr. *this reports* nam. *these reports*; *The Italians are not so effectly* nam. *The Italians are not so effective*). Besedišče ni pretanjeno (npr. *must, bad, good*), diskurzivnih označevalcev ni.

## Končna simulacija END 16

Sestanek traja 18 minut in 39 sekund. Štirje udeleženci sestanka (3 M in 1 Ž) v 106 menjavah vlog (S1 41, S2 31, S3 14, S5 23) uporabijo 2068 pojavnic, oziroma 438 različnic, ki obsegajo 21 % pojavnic. Napak je 119, kar pomeni eno napako na 17,4 pojavnice, oz. eno napako na 9,4 sekunde. Povprečno je na vlogo 19,5 pojavnice, v povprečju se vloge menjajo na 10,56 sekunde. Hitrost interakcije pa je 1,8 besede na sekundo. Vodja sestanka je moškega spola, vsi udeleženci so Slovenci. V primerjavi z začetnim sestankom je sestanek daljši. Menjav vlog je v končni simulaciji več, skoraj enkrat več je pojavnic in različnic. Napak je v končni simulaciji več. Pri manjši hitrosti govora so vloge malce daljše. Sestanek ni strukturiran, premori so daljši. Veliko je konfrontacije, nekaj je omilitev in navezovanja na že povedano.

Glede pragmatičnih funkcij žanra poslovnega sestanka je opaziti predvsem odsotnost nekaterih opredeljenih funkcij vodje sestanka. V prvem delu sestanka vodja ne opredeli namena sestanka, udeležencev ne obvesti o tem, kdo je odsoten, zapisnika ne omenjajo in ga ne potrdijo, vodja udeležencev ne obvesti o časovnih vidikih sestanka, ne potrjujejo oz. spreminjajo vrstnega reda točk dnevnega reda, v zaključnem delu sestanka pa vodja ne povzema ugotovitev vseh posameznih točk sestanka. Vodja udeležence na začetku lepo usmerja:

S1 If I may just interrupt you, **maybe you could just introduce yourself** and we will go to the agenda later. Please continue. [laughs]

Ob koncu pa prepusti vodenje udeležencem, ki prevzamejo pobudo v sklepnem delu sestanka:

S1 So, to summarize, we will try it your way for four months and see what happens. We will try to support your quest to learn English; we will try to arrange some sort of activities so we are able to bond and to become more of the group we should be...

S3 **Yes.**

S1 ...and...

S5 **Become a team**

S1 Teambuilding is important as we all know. So that's it basically

S5 **And after that we arrange a meeting with...**

S1 Our secretary will call you to try to arrange the meeting for us all. That's basically it. Any comments maybe?

S5 **I think I can agree with this.**

S3 **I think there mustn't be a big problem about this.**

S1 So, thank you for your cooperation and this meeting is adjourned.

Vodja sestaneke vodi po točkah dnevnega reda, a dogovorjenega ne povzema sproti:

S1 **So, the next thing**, The effect on the group. Well, we aren't performing as a group, a group that is strong, a group that is great. We must have in our minds that we are competing in the global market and if we want to be the best or amongst the best we need to cooperate. We have to work with each other, not against each other, so...

Predloge udeleženci izražajo na veliko različnih načinov:

a)

S5 **Why don't we** say we do it once in a month?

b)

S1 **Well, you know what. I am going to** give you one chance and we will try it your way for one month and we will see what happens. **Is that...?**

c)

S5 Yes, do we have to speak in English? Is this really necessary?

**S1** Well, it is, when dealing with us, but I think **we could come to some sort of an agreement** that for the interior use...

d)

**S1** I heard that on the Faculty of Economics there is one very good English teacher that **could probably teach you** in a shorter time all the English that you need ...

**S2** But this is far away, you know...

Med seboj si pomagajo iskati prave izraze:

**S2** Well, we are not cooperating as we should, because we are unhappy with the current situation. You are asking some things that are unreasonable to us, such as giving the weekly reports on our productivity, costs and sales. I think we shouldn't do that weekly, because we are doing very well and **you can give us... you can ...how to say...you can just ask for them once a month or once in two months, because once in a week is too... How to say?...**

Prekinjajo se tako, da prekineitev omilijo z *just*, še posebej, kadar vodja uporablja svojo moč:

**S5** May I **just** interrupt?

**S1** **In theory. I am kind enough to offer you a compromise...**

Prisotne so tudi grožnje z zamenjavo vodstva:

**S3** Yes, **but** I think that your company is better when there is another director, here. And I think that there's maybe problem in your ...director.

**S2** **Well**, before the takeover, everything was very good. We sold, we were the top. But now, that you...that the takeover happened...

**S3** Yeah.

**S2** ...there are problems in our company.

**S1** And what are the main problems? Can you identify them?

**S2** Yeah, yeah, **I already told you.**

**S1** Reporting?

**S2** **Yes, you're expecting too much of us. If you just slow it down and we can do...you can...well, how to say ...I don't know.**

Nekaj je nerazumljivih izjav:

**S3** Yes, but we are also **there. We can ask us, if you don't know.**

Ko pride do nesporazuma, o tem, kdo plačuje za tečaj angleščine, so prisotne cinične pripombe vodje sestanka in smeh udeležencev, ki jim je nerodno:

**S5** If you think we really need to speak in English, I will ask you to,... I don't know; just

maybe pay for our English lessons! Because you know, it's not cheap!

S2 **I think they are doing that, aren't they?**

S5 **A?**

S2 I think they are doing that, aren't they?

S5 Aja [laughs].

S1 [laughs]. We are **only paying quite a lot of money for your English lessons, and we are not seeing the results so maybe you are underperforming and not us overexpecting** . I mean...

Zaradi nestrukturiranega sestanka udeleženci izražajo predloge tudi tik pred koncem sestanka:

S5 Yeah, let me just say something, maybe for next time we meet...we will meet.... I think it's really necessary also that you invite a member of the Croatian group that also cooperate with, because I think we have really different strategies for selling tents. **Our Italian group and Croatian group** and we need to discuss how their production or marketing **infects on our production**, because it is really different and their tents are cheap but **our is very good quality** and their name can, **I don't know**, jeopardize our name on the market.

Vodja vključi točko razno, a ker ugotovitev ni sproti povzema, udeleženci niti ne vedo, kaj so se dogovorili na sestanku.

S1 **Ok. Is there anything else, anyone would like to add?**

Poleg pragmatičnih napak je skupno 119 sociolingvističnih in jezikovnih napak. Med sociolingvističnimi napakami so napake vljudnostnih konvencij (npr. raba osebnega zaimka **they** in **the Italians** za udeležence sestanka in neformalnega registra (npr. **yeah** nam. *yes*). Nekaj je napačnih začetkov, in preskokov pri nadaljevanju, predvsem kadar gre za neprijetno vsebino (npr. **I will ask you to...I don't know...just maybe pay for our English lessons**). Med jezikovnimi napakami je izredno pogosta raba splošnega besedišča (npr. **Ok, think, but, a problem, people, good**), napačnih besed in besednih zvez (npr. **infects** nam. *affects*; **we are overexpecting** nam. *we are expecting too much*; **convenient** nam. *time-consuming*; **Italian group** nam. *Italian subsidiary*), napačne izgovarjave (npr. **climate, the**), zaimkov (npr. **but taking English lessons it is very time consuming** nam. *but taking English lessons is very time consuming*; **our is very good quality** nam. *ours is very good quality*; **we can ask us** nam. *we can ask ourselves*; **start by introducing yourself** nam. *start by introducing yourselves*), predložnih zvez in členkov (npr. **once in a week** nam. *once a week*; **infects on our production** nam. *affects our production*; **we are not good in learning English** nam. *we are not good at learning English*; **you are asking some things** nam. *you are asking about some things*; **welcome on our second meeting** nam. *welcome to our second meeting*) in prislovov (npr. **perform as good as** nam. *perform as well as*). Nekaj je ostalih slovničnih napak (npr. **Marbi is too much focused** nam. *Marbi is too focused*). Diskurzivnih označevalcev je precej več kot v začetni, besedišče ni pretanjeno (npr. **must, bad, good**).

## ŽIVLJENJEPIS

Mateja Dostal (dekl. Šteblaj), rojena 11. 3. 1968 v Ljubljani, po končani Srednji pedagoški šoli na Filozofski fakulteti v Ljubljani študira Angleški jezik in književnost in Slovenski jezik in književnost. Med študijem več mesecev biva v Minnesoti (ZDA) in je štipendistka Sklada Franca Munde za nadarjene študente. Študij zaključi 7. 4. 1993 z (A) angleško diplomsko nalogo *Managing Business Negotiations* pri mentorici prof. dr. Ireni Kovačič ter (B) slovensko diplomsko nalogo *Komunikacija v slovenskih trgovinah* pri mentorici prof. dr. Olgi Kunst-Gnamuš. Študij nadaljuje na Univerzi Duisburg-Essen (Nemčija) na Oddelku za anglistiko in amerikanistiko kot štipendistka Evropske skupnosti za študij poslovne angleščine na mednarodnem programu European Business Communication and Management. Z magistrskim delom *Učinkovitost poučevanja poslovnega angleškega jezika s poslovnimi primeri* (strokovno področje: *Poslovno komuniciranje*, mentorica dr. Nada Zupan) na Ekonomski fakulteti v Ljubljani 21. 9. 2004 pridobi naziv magistrice znanosti. Pod mentorstvom dr. Violete Jurkovič, docentke za Didaktiko angleškega jezika na Univerzi v Ljubljani, na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru vpiše doktorat s temo: *Vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku: primer simulacije poslovnih sestankov* (odobrena s sklepom rektorja UM dne 26. 9. 2012).

Pedagoške izkušnje s poučevanjem tujega jezika si med študijem pridobiva s poučevanjem angleščine in slovenščine za tujce v Celoletni in Poletni šoli slovenskega jezika na Filozofski fakulteti. Leta 1994 se redno zaposli na Centru za tuje jezike (CTJ, Vilharjeva), kjer poučuje angleški jezik in samostojno pripravlja ter izvaja seminarje poslovne angleščine za podjetja. Na Ekonomski fakulteti v Ljubljani se redno zaposli l. 1997, ko je prvič izvoljena v naziv predavateljice angleškega jezika s sklepom Senata Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Leta 2003 je s sklepom Senata Filozofske fakultete prvič izvoljena v naziv visokošolske učiteljice lektorice za angleški jezik, l. 2014 je bila izvoljena že tretjič.

Udeležuje se mednarodnih simpozijev in konferenc (mdr. IATEFL: Bled, Ljubljana, Aberdeen; BESIG: Muenchen, Dunaj, Milano, Dubrovnik, Stuttgart, Praga, Bonn), seminarjev (mdr. University of Bath in LTS Training and Consulting; TEMPUS: EBCAM, Train the Trainer; Mednarodna znanstvena konferenca Celje; Znanstvena konferenca SDUTSJ), usposabljanj in izobraževanj (mdr. PEC Case writing and Case Teaching;

Andragoški center: Od predavatelja do moderatorja), delavnic (University of Graz: David Nunan: Qualitative research in Language Education; SDUTSJ: Korpusna lingvistika, Kvalitativne metode raziskovanja), delovnih sestankov (IBC) in predava v Poletni šoli Ekonomske fakultete. V projektu Evropske komisije (PIMLICO No EAC/20/2008) - *Language Management Strategies and best practice in European SMEs* je raziskovalka in poročevalka za Slovenijo. Je članica Slovenskega društva učiteljev tujega strokovnega jezika SDUTSJ. Poleg rednega dela lektorice na Ekonomski fakulteti, kjer je na Katedri za jezike za poslovne in ekonomske vede redno zaposlena za nedoločen čas, objavlja študijsko gradivo in pripravlja univerzitetne učbenike za študente Ekonomske fakultete, objavlja znanstvene in strokovne članke, piše recenzije, prevaja in lektorira strokovna in znanstvena besedila.

UNIVERZA V MARIBORU  
FILOZOFSKA FAKULTETA

**IZJAVA DOKTORSKEGA KANDIDATA**

Podpisana MATEJA DOSTAL, vpisna številka F0029133

**izjavljam,**

da je doktorska disertacija z naslovom VLOGA UČITELJA PRI RAZVIJANJU TUJEJEZIKOVNE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI ZA POSLOVNE SESTANKE V ANGLEŠKEM JEZIKU: PRIMER SIMULACIJE POSLOVNIH SESTANKOV

- rezultat lastnega raziskovalnega dela,
- da predložena disertacija v celoti ali v delih ni bila predložena za pridobitev kakršnekoli izobrazbe po študijskem programu druge fakultete ali univerze,
- da so rezultati korektno navedeni in
- da nisem kršila avtorskih pravic in intelektualne lastnine drugih.

Podpis doktorske kandidatke:

