

UNIVERZITETNO PISANJE IN POPRAVLJANJE BESEDIL: PRAKSE IN STALIŠČA

Tadeja Rozman

Fakulteta za upravo in Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
tadeja.rozman@fu.uni-lj.si

Marko Stabej

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
marko.stabej@ff.uni-lj.si

DOI:10.4312/Obdobja.43.285-292

Prispevek predstavlja anketno raziskavo o podajanju povratnih informacij na pisna študentska besedila, ki jo dopolnjuje delna analiza novonastajajočega korpusa študentskih besedil KOŠ. Predstavljeni so izbrani rezultati, ki kažejo, kako v procesu univerzitetnega pisanja in pri dajanju povratnih informacij delujeta jezikovna norma in predpis.

anketa, korpus, študentska besedila, jezikovno pregledovanje, strokovna slovenščina

This article presents a survey investigating feedback on written student texts, accompanied by a preliminary analysis of KOŠ, an emerging corpus of student texts. Selected results are presented that show how language norms and standardization function in the context of university-level writing and feedback.

survey, corpus, student texts, linguistic review, Slovenian for specific purposes

1 Uvod

V okviru projekta Empirična podlaga za digitalno podprt razvoj pisne jezikovne zmožnosti (J7-3159),¹ katerega glavni cilj je raziskati možnosti, kako z jezikovno-tehnološkimi orodji podpreti osnovnošolske in srednješolske učitelje in učiteljice pri podajanju povratnih informacij na pisne izdelke učencev in učenk, smo izvedli tudi anketno raziskavo o pisanju in popravljanju besedil na terciarni ravni ter zasnovali pilotni korpus študentskih besedil KOŠ (Rozman, Arhar Holdt 2022), ki bo vseboval tudi popravke in komentarje pedagogov in pedagoginj. Korpusi šolskega pisanja, kot je že obstoječi korpus avtentičnih osnovnošolskih in srednješolskih besedil Šolar,² omogočajo empirični vpogled v jezikovno zmožnost pišočih in usvajanje jezika, prek popravkov in komentarjev pa tudi na proces jezikovnega poučevanja in normativne poglede pedagogov in pedagoginj, ki ta proces sooblikujejo. Korpus KOŠ bo tako ponujal vpogled v razvoj strokovnega pisanja v slovenščini in omogočil identifikacijo

1 <https://www.cjvt.si/prop/>

2 <https://solar.cjvt.si/>

jezikovnih težav na prehodu iz sekundarnega v terciarno izobraževanje, kar ni pomembno le s stališča načrtovanja pouka slovenščine v osnovnih in srednjih šolah, ampak tudi za oblikovanje jezikovne didaktike na visokošolski ravni, predvsem na nejezikoslovnih študijskih smereh, kjer jezikovna izobrazba ni cilj, temveč je dobro jezikovno znanje le temelj za uspešno profesionalno delovanje (več o tem v: Rozman, Arhar Holdt 2022; Kalin Golob idr. 2023a, 2023b; Arhar Holdt idr. 2024).

Pilotni korpus KOŠ bo dokončno oblikovan³ jeseni 2024, anketna raziskava (Rozman idr. 2023), s katero smo med pedagoginjami in pedagogi preverjali, kako poteka podajanje povratnih informacij o pisnih besedilih, ki jih študentke in študenti med študijskim procesom napišejo v slovenščini, pa je bila izvedena v študijskem letu 2022/2023. Anketna raziskava razkriva odnos do jezikovne norme in razvoja strokovne sporazumevalne zmožnosti, v pričujočem prispevku pa so podrobneje predstavljene nekatere ugotovitve o normativnih vidikih pedagoškega usmerjanja študentov in študentk ter dopolnjene z delno analizo učiteljskih komentarjev v korpusu KOŠ.

2 Anketna raziskava

V anketni raziskavi je sodelovalo 459 pedagogov in pedagoginj, ki poučujejo na javnih univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih. V celoti izpolnjenih je bilo 375 vprašalnikov, a smo v analizo zajeli vse, v katerih so anketirani odgovorili vsaj na dve vprašanji, saj večina odgovorov ni bila obvezna. Anketirani sodijo v različne starostne skupine (do 29 let 8 %, 30–44 27,5 %, 45–59 40 %, 60 let ali več 15,5 %, N = 375), imajo različne akademske nazive (asistent oz. asistentka 24 %, docent oz. docentka 30 %, izredni profesor oz. izredna profesorica 14 %, redni profesor oz. redna profesorica 20 %, višji predavatelj oz. višja predavateljica 6 % in lektor oz. lektorica 2 %, N = 459), raziskovalno in pedagoško delujejo na različnih področjih (humanistika in družboslovje 53 %, naravoslovno-tehnične vede 45 %, umetnost 1 %, N = 459), večina jih nima jezikoslovne izobrazbe⁴ (78 %, N = 375). Vprašanja so bila zaprtega tipa, pogosto so vsebovala možnost zapisa lastnega odgovora pod *drugo* in komentarja, vsebinsko pa so se ločeno nanašala na pisanje besedil in podajanje povratnih informacij pri študijskih predmetih ter pri mentoriranju zaključnih del. Pri tem je treba opozoriti, da je bila anketa izvedena pred lansiranjem ChatGPT-ja in množično uporabo umetno-inteligenčnih orodij za samodejno generiranje in popravljanje besedil, ki prakso zagotovo spreminjajo, s tem pa verjetno tudi stališča do pisanja in podajanja povratnih informacij v študijskem procesu. Toda pisanje in delo s pisnimi besedili bo, četudi na drugačen način kot doslej, najverjetneje ostalo pomemben del študijskega procesa tudi v prihodnje.

Rezultati kažejo, da je pisanje pomemben del pedagoškega procesa, saj je le majhen delež anketiranih (4 %, N = 425) odgovoril, da študenti in študentke pri njihovih študijskih predmetih ne pišejo besedilnih nalog. Sicer pišejo žanrsko raznovrstna besedila: med navedenimi možnostmi je največ anketiranih (N = 425) označilo, da

3 Za raziskave bo prosto dostopen na repozitoriju CLARIN.SI.

4 Na vprašanje *Ali imate jezikoslovno izobrazbo (vsaj diploma I. stopnje)?* so odgovorili negativno.

se pišejo seminarske naloge (81 %) in poročila (48 %), pišejo pa se tudi esejski/daljši odgovori na vprašanja (23 %), povzetki strokovnih člankov (22 %) in strokovni eseji (13 %); med drugimi besedili so navajali (samo)refleksije, učne priprave, raziskovalne ali znanstvene članke, prevode, novinarska besedila, uradna pisma, projektne naloge, bloge idr.

Iz rezultatov ankete lahko sklepamo, da pedagogi in pedagoginje velik pomen pripisujejo tudi dajanju povratnih informacij o pisnih besedilih, saj večina anketiranih zahteva oddajo besedil, ki se tudi pregledajo (le 2 % (N = 404) jih je odgovorilo, da se besedil pri njihovih predmetih ne oddaja, in le 1 % (N = 392), da se besedil ne pregleduje). Temu dodatno pritrjuje število odgovorov na vprašanja o načinih podajanja povratnih informacij (ki jih v prispevku sicer ne predstavljamo), saj je le 17 % anketiranih odgovorilo, da ponavadi ne daje skupinskih, 3 % pa, da ponavadi ne daje individualnih povratnih informacij. Te se seveda osredotočajo na različne elemente nalog in glede na cilje študijskih predmetov pri nejezikovnih predmetih prvenstveno niso povezane z jezikovnimi vidiki oblikovanja besedil, kar potrjuje tudi pregled komentarjev in popravkov v korpusu KOŠ. Kljub temu pa korpusni podatki kažejo, da pedagogi in pedagoginje popravljajo, še pogosteje pa komentirajo tudi jezik v najširšem smislu (npr.⁵ »slaba stavčna struktura«, »enkrat inštitucije, drugič institucije«, »Pazite tudi na pravopis - toplo priporočamo, da do konca študija preberete čim več strokovnih člankov, toliko da še pred pisanjem svoje diplomske naloge dobite občutek, kako se oblikujejo stavki, da so lepo berljivi in razumljivi....«, »Vsak angleški izraz, sleng ali kar angleška beseda (ali kakšna druga tuja beseda), mora biti nujno prevedena v slovenščino ali pa vsaj pojasnjena – enako velja za kratice in okrajšave.«, »Pazite na znanstveni jezik in strukturo...članek ne trdi (npr. v članku je izpostavljeno....ali kaj podobnega)«, »Da ne ponavljate 'posameznik', boljše, da rečete 'ljudje'.«, »Kaj mislite s pojmom večjezičnost? [...] Zdi se mi, da v nadaljevanju tega odstavka pomešate večjezično poslovanje EU institucij in večjezičnost kot sposobnost govoriti več jezikov.«, »Bolje je tvornik, kot trpnik«, »Ponekod sem vam razbil predolge poved. Včasih se nerodno izrazite«, pa tudi strukturo besedila, argumentacijo, (ne)razumljivost, (ne)jasnost, koherenco (npr. »Uvod je 'siromašen' in ne prikaže dobro strukture naloge«, »ničesar niste povzeli! Manjka zaključek, v katerem je premislek in sinteza vaše razprave«, »Ne razumem«, »Po čigavem mnenju? To vi mislite, ali je bil to namen pri ustanovitvi EU?«, »Argument[e] bi morali podpreti z viri in jih na ta način še poglobili.«, »Povezava (vsebinska) med prvim in drugim delom je šibka«).

Gre torej za komentarje na jezikovno in stilno normo ter druge besedilne vidike, za katere tudi velika večina anketiranih trdi, da jih komentirajo pri podajanju povratnih informacij o oddanih besedilih pri študijskih predmetih in pri mentoriranju zaključnih del (gl. Tabela 1). V vprašalniku, v katerem smo po teh vidikih spraševali ločeno, so bili poenostavljeno formulirani takole: *jezikovna podoba besedil (pravopis, slovnica,*

5 Vsi dobesečni navedki komentarjev iz KOŠ-a in ankete so zapisani citatno in torej niso jezikovno popravljani.

besedišče), *neustrezna raba terminologije*, *slogovna neustreznost* (npr. *neosebno izražanje*, *pogovorne prvine*, *trpnik/tvornik*) in *neustrezna zgradba besedila* (npr. *vsebinsko neustrezno zaporedje delov*, *nejasne ali nesmiselne povezave med deli besedila*). Meje med njimi so seveda shematične, kar dokazujejo tudi komentarji pedagogov in pedagoginj, v katerih so npr. pri vprašanju o *slogu* komentirali *jezik* (npr. »pri študentih se kaže vse slabše poznavanje oz. uporaba jezikovnih pravil«) ali pod *drugo* navajali elemente *zgradbe* (npr. »skakanje z ene teme na drugo in nazaj – pretirano členjenje besedila na podpoglavja«).

	Da		Včasih		Ne	
	P	ZD	P	ZD	P	ZD
terminologija	93,5 %	94 %	0,5 %	4 %	6 %	2 %
zgradba (koherenca)	84 %	92 %	12 %	7 %	4 %	2 %
jezik	68 %	82 %	27 %	15 %	5 %	3 %
slog	64 %	78 %	25 %	18 %	11 %	4 %

Tabela 1: Komentiranje jezikovnih in besedilnih vidikov besedil, oddanih pri študijskih predmetih (P; N = 361) in v procesu mentoriranja zaključnih del⁶ (ZD; N = 381).

Je pa zanimivo, da rezultati ne kažejo statistično značilnih razlik med odgovori anketiranih z jezikoslovno izobrazbo in odgovori anketiranih brez jezikoslovne izobrazbe; izjema je le odgovor o komentiranju slogovnih neustreznosti besedil, ki jih oddajajo pri predmetih med študijskim letom, kar jezikoslovci in jezikoslovke statistično značilno pogosteje komentirajo kot nejezikoslovci in nejezikoslovke ($p = 0,025480392$).⁷ Pričakovati bi bilo, da se bodo razlike pokazale tudi pri *jeziku*, a komentarji pri različnih vprašanjih v anketni raziskavi kažejo, da je ustrezna jezikovna podoba tudi pedagogom in pedagoginjam brez jezikoslovne izobrazbe pomembna in jo v študentskih besedilih tudi pričakujejo (npr. »opažam ogromno pravopisnih/slovničnih napak in o tem opozorim študente«, »pravilno pisno izražanje je za diplomanta izjemno pomembno«, »kot bodoči izobraženec bi moral znati študent napisati zaključno delo v slovenščini dovolj dobro, da lektoriranje ne bi bilo potrebno, sicer si ne zasluži z zaključnim delom povezanega naziva«), pogosto pa vpliva tudi na (končno) oceno besedil, tvorenih pri predmetih: na vprašanje o tem je 49 % anketiranih (N = 356) odgovorilo *da*, 29 % *včasih* in le 14 % *ne*.⁸ Tu se sicer kaže razlika glede na jezikoslovno izobrazbo, saj so jezikoslovci in jezikoslovke statistično

6 Pri tem vprašanju zaradi napake pri pripravi vprašalnika med odgovori ni bilo možno izbrati *nisem mentor/ica*, vendar pa je bilo vprašanja možno preskočiti. Kljub temu je 78 asistentov in asistentk nanje odgovorilo, kar si lahko razlagamo s tem, da nekateri asistenti in asistentke pri mentoriranju že pomagajo ali da so na vprašanja odgovarjali enako kot na vprašanja o pisanju pri predmetih oz. hipotetično – nekateri so tako zapisali v komentarjih k odgovorom, nekateri pa so odgovarjali z *ne* in v komentarjih pojasnili, da še ne mentorirajo zaključnih del. Če iz analize izbrišemo asistentske odgovore, rezultati pokažejo, da je delež pozitivnih odgovorov *da* in *včasih* izjemno visok: terminologija in zgradba 100 %, jezik 98 %, slog 97 %.

7 Jezikoslovci in jezikoslovke (N = 73): *da* 97,3 %, *ne* 2,7 %; nejezikoslovci in nejezikoslovke (N = 261): *da* 87,4 %, *ne* 12,6 %.

8 8 % jih je označilo *drugo*.

značilno ($p = 0,020632094$) pogosteje odgovorili z *da* in *včasih* (94 %, $N = 67$) kot nejezikoslovci in nejezikoslovke (84,2 %, $N = 243$), a je tudi pri pedagogih in pedagoginjah brez jezikoslovne izobrazbe delež pozitivnih odgovorov zelo visok.

Jezikovna podoba, kot je bilo formulirano v vprašalniku, je seveda širok, nenatančen pojem, ki jo lahko razumemo kot nadpomenko za *vse v povezavi z jezikom*, kar vsaj deloma potrjujejo tudi komentarji anketiranih. Komentarjev v anketi je bilo sicer pri vseh vprašanih razmeroma veliko in so pomembni za vsebinsko interpretacijo rezultatov, ker podrobneje razkrivajo prakso in stališča, tudi glede različnih jezikovnih vidikov. V nadaljevanju povzemamo ključne ugotovitve analize, s katero smo iskali odgovore na vprašanje, kako v procesu univerzitetnega pisanja in dajanju povratnih informacij delujeta jezikovna norma in predpis.

1) Iz odgovorov lahko izluščimo izhodiščno pričakovanje vprašanih, da naj bi bili pisni izdelki jezikovno neoporečni, in hkrati njihovo izkušnjo, da v praksi pretežno to ne drži (npr. »[...] ni veliko študentov, ki bi znali pisati slovnično in slogovno ustrezna besedila«).

2) Shematično gledano je precejšnja razlika med pisnimi izdelki kot delom sprotnega študijskega procesa in med zaključnimi deli, zato smo o praksi povratnih informacij pri teh dveh množicah spraševali ločeno. Sprotni izdelki imajo formativno študijsko vlogo (npr. »študenti so do povratnih informacij upravičeni, te pa morajo imeti formativno naravo – izboljšanje znanja in spretnosti študentov oz. njihove pisne kompetentnosti«) in sklepamo lahko, da teh besedil razen pedagoga oz. pedagoginje (ali morda še koga v študijski skupnosti pri predmetu) v glavnem sploh nihče ne prebere. Vsebinsko dobro zgrajeno in urejeno besedilo torej ni cilj sam po sebi, ampak je dokaz študijskega napredka oz. dosežka. Nekateri pedagogi in pedagoginje k taki urejenosti besedila prištevajo tudi jezikovno urejenost oz. neoporečnost, vendar nikakor ne vsi (npr. »zahtevam, da študent odda pisni izdelek, ki [je] slovnično in pravopisno sprejemljiv«, »menim, da ni naloga visokošolskega učitelja, da se ukvarja s pismenostjo študentov (tega se morajo naučiti v osnovni in srednji šoli), a besedila so jezikovno vse slabša, tako da v zadnjih letih v oceno vključujem tudi kriterij jezikovne ustreznosti«).

3) Nekateri dvomijo v lastno usposobljenost za jezikovno popravljanje (npr. »kar me zmoti in kar znam popraviti«, »kolikor je v mojih zmožnostih in pri najbolj očitnih napakah«, »popravljam predvsem strokovno terminologijo in očitne pravopisne napake, za popravljanje pravopisnih napak oz. za lektoriranje besedil namreč nisem usposobljena – moja izobrazba s tega področja je enaka izobrazbi, ki jo imajo študenti, tj. splošna matura iz slovenščine«, »v kolikor mi to dopuščajo moje kompetence, opozorim na (najbrž) precej osnovne slovnične nepravilnosti«).

4) Nekateri komentirajo oz. popravljajo samo tiste jezikovne napake (izbire?), ki otežujejo ali onemogočajo razumljivost besedila (npr. »večje napake, kot je na primer neustrezna skladnja, za vejice itd. pa povem, da to ne popravljam, saj morajo sami paziti, da je besedilo jezikovno ustrezno. Dam pa zato lahko tudi nižjo oceno«, »ko gre za večje pravopisne/slovnične napake, ki kazijo razumljivost besedila«).

5) Vsaj nekateri vprašani imajo tudi različno prakso za domače in tuje govorce oz. govorce; pri tujih imajo višji prag jezikovne sprejemljivosti (npr. »veliko študentov je tujcev, ki oddajajo v na-novo naučeni slovenščini. Posledično namensko spregledam tovrstne napake. Pri slovenskih študentih sem pozorna tudi na to«), nekateri pa zaradi tujih govorcev prilagodijo kriterije za vso študijsko populacijo (jezikovnih napak npr. ne upoštevajo pri ocenjevanju, »ker imamo tudi tuje študente, ki imajo težave s slovnico, zato ocena temelji na strokovnosti, širini razmišljanja, sposobnosti implementacije v prakso in predstavitvi«).

6) Pri zaključnih delih je drugače; seveda imajo tudi ta formativno vlogo med svojim nastajanjem, toda končni izdelek je (vsaj načeloma) namenjen javnosti in je javno dostopen. Zadovoljiva jezikovna podoba zaključnih del se zato zdi vprašanim obveznejša kot pri sprotnih delih; toda ta niti ni več nujno zadeva ne diplomanta oz. diplomantke ne mentorja ali mentorice, ampak lahko zanjo poskrbi (ali celo mora poskrbeti) lektor oz. lektorica (npr. »dopišem, da je potreben pregled lektorja«, »včasih se mi zdi, da bi morala biti [lektura obvezna]«). V precej odgovorih lahko sicer zasledimo nezadovoljstvo z lektoriranjem zaključnih del (npr. »lektoriranja od mojih magistrantov ne zahtevam, saj se pogosto zgodi, da lektorjevo nerazumevanje besedila povzroči napake, ki zahtevajo samo še eno dodatno branje naloge«, »tudi, če je delo lektorirano, je besedilo dostikrat nerazumljivo napisano«, »vendar so lekture dela običajno slabe/površne«).

7) Skupni imenovalec prakse jezikovnega pregledovanja tako sprotnih kot zaključnih del je pozornost glede ustrezne terminologije. Pedagogi in pedagoginje se za terminologijo čutijo v glavnem kompetentni in hkrati odgovorni (npr. »vztrajam pri ustrezni in korektni rabi terminologije«, »glede na izrazito slabšanje uporabe veljavnega slovenskega strokovnega izrazoslovja s strani študentov, je nujno, da pedagogi na univerzitetnem študiju posvetijo temu področju več pozornosti. sposobnost uporabe veljavnega strokovnega izrazoslovja mora biti vsaj približno enakovredna kakovosti strokovnih vsebin pisnih izdelkov študentov«, »neustrezno rabo terminologije komentiram, ter vedno pojasnim, kakšne termine bi bilo potrebno uporabiti (kaj je pravilno)«).

8) Pri popravljanju oz. komentiranju vsebine, kar je prav tako splošna praksa, pa anketni odgovori ne dajo jasnega odgovora, koliko gre pri tem vendarle tudi za jezikovne popravke (predvsem na skladenjski in besedilotvorni ravni) – zanesljivejši odgovor na to bo dala šele korpusna analiza besedil in popravkov.

3 Sklep

Kako torej odgovori v anketi zrcalijo stanje v zvezi z jezikovno normo in predpisom ter odnos do nje? O tem lahko sklepamo samo posredno. Praktično obvladovanje jezikovne norme pri pišočih in jezikovnonormativno vedenje pri tistih, ki besedila popravljajo in ocenjujejo, je verjetno nekaj, česar so se naučili in kar so usvojili že pred svojim univerzitetnim izobraževanjem. Realnost univerzitetnega

pedagoškega procesa, predvsem omejenost s časom,⁹ onemogoča dosledno, natančno in poglobljeno ukvarjanje z vsemi platmi oz. vidiki besedil, ki jih študenti in študentke pišejo v študijskem procesu. Pa tudi če bi se čas našel, je vprašanje, kako dobro so pedagogi in pedagoginje za jezikovno popravljanje zares usposobljeni in kakšen povratni (jezikovni) formativni učinek bi ti popravki imeli pri študentih in študentkah. V dopolnilnih odgovorih skoraj ni sledu o tem, da bi se pedagogi in pedagoginje kakor koli dodatno informirali, kaj šele izobraževali v zvezi z jezikovnonormativnimi vprašanji, ne pri delu s posameznimi besedili ne na splošno (res da jih o tem nismo posebej spraševali). Sklepamo torej lahko, da jezikovni predpis niti ni nekaj, do česar bi govorci in govorki med študijem (izjema je seveda jezikoslovni študij) neposredno dostopali,¹⁰ še v primeru konkretnega dvoma o normativni ustreznosti posameznih jezikovnih izbir ne.

Je mogoče in potrebno izboljšati trenutno stanje? Še enkrat omenimo – anketna raziskava je bila opravljena še pred širšo dostopnostjo ChatGPT-ja; najverjetneje se je praksa študijskega pisanja in njegovega vrednotenja odtlej že v marsičem temeljito spremenila. Učenje vrste rutinskih pisnih opravil, ki jih lahko namesto ljudi opravi umetno-inteligenčni pomočnik, ne bo več dolgo imelo smisla. Tudi pri tistem pisanju, ki bo ostalo pomemben del študijskega procesa, pa bi temeljno ustrežanje jezikovni normi lahko dosegli s pomočjo jezikovnih pomočnikov (za nižja dela), torej z uporabo jezikovnih aplikacij. Bi bila to potuha? Po svoje res – a če večina študirajočih, tj. maternih govorcev in govork slovenščine, po trinajstih letih osnovnega in srednjega šolanja v maternem jeziku temeljne knjižnojezikovne norme ne obvlada dovolj, ne moremo pričakovati, da bi se tega lahko naučili ob sporadičnem popravljanju pisnih izdelkov med študijem. Še več, tudi tega ne moremo pričakovati, da bi se končno norme le naučili pri posebnem (splošnem) predmetu univerzitetne slovenščine. Razvoj strokovne slovenščine je smiselno razvijati ob usvajanju strokovnih vsebin, pri pisanju strokovnih besedil pa ozaveščati žanrsko normo in opozarjati na specifične jezikovne norme v besedilih posameznih strok, predvsem pa na jezikovne izbire in besedilne postopke, ki vplivajo na sporočilno jasnost in razumljivost. Pri prevajanju iz angleškega jezika, tj. jezika pretežnega dela študijske literature in virov, in pisanju s pomočjo umetne inteligence, ki je že postalo realnost, se trenutno zdi, da nas največji izzivi čakajo prav pri ozaveščanju, kako različne ubeseditve vplivajo na procesiranje besedila in smisel upovedovanega, s tem pa na uspešnost sporazumevanja.

9 Kar 82 % anketiranih (N = 372) se je strinjalo s trditvijo, da je temeljit pregled besedil časovno zamuden, v komentarjih pa so tudi večkrat zapisali, da je prav časovna omejitev ena izmed glavnih težav podajanja temeljitih povratnih informacij, npr. »časovna omejitev – veliko študentov, a veliko pedagoških obveznosti – za temeljit pregled ne ostane dovolj časa«, »izjemno veliko dela, ki gre le v posredno pedagoško obveznost, kar pomeni, da je praktično 'nevidno'«.

10 O analizi slovenščine kot strokovnega jezika na slovenskih univerzah in predlogih za jezikovno načrtovanje na tem področju gl. Kalin Golob idr. 2023a.

Literatura

- ARHAR HOLDT, Špela, FERBEŽAR, Ina, KALIN GOLOB, Monika, KREK, Simon, PAVLE JURMAN, Andreja, ROZMAN, Tadeja, STABEJ, Marko, 2024: Nova slovenščina. *Jezik in slovastvo* LXIX/3. 117–138.
- KALIN GOLOB, Monika, KREK, Simon, ROZMAN, Tadeja, STABEJ, Marko, UDOVIČ, Boštjan, 2023a: *Upravljanje jezikovne politike visokega šolstva: pregled stanja, dobrih praks in ukrepi (CRP V6-2276): raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Filozofska fakulteta, Fakulteta za upravo. <https://www.fdv.uni-lj.si/obremenitve/projektdokument.aspx?idp=7551&id=228>.
- KALIN GOLOB, Monika, KREK, Simon, ROZMAN, Tadeja, STABEJ, Marko, UDOVIČ, Boštjan, 2023b: Jeziki visokega šolstva 2012–2023. *Jezik in slovastvo* LXVIII/4. 29–48. <https://doi.org/10.4312/jis.68.4.29-48>.
- ROZMAN, Tadeja, ARHAR HOLDT, Špela, 2022: Gradnja Korpusa študentskih besedil KOŠ. Darja Fišer, Tomaž Erjavec (ur.): *Zbornik konference Jezikovne tehnologije in digitalna humanistika*. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino. 267–270. https://nl.ijs.si/jtdh22/pdf/JTDH2022_Rozman_ArharHoldt_Gradnja-Korpusa-studentskih-besedil-KOS.pdf.
- ROZMAN, Tadeja, ARHAR HOLDT, Špela, STABEJ, Marko, 2023: *Podajanje povratnih informacij o študentskih besedilih: raziskovalni podatki*. Zaključena znanstvena zbirka raziskovalnih podatkov. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=152767>.

Projekt Empirična podlaga za digitalno podprt razvoj pisne jezikovne zmožnosti (J7-3159) in program Slovenski jezik – bazične, kontrastivne in aplikativne raziskave (P6-0215) sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.