
»ODGOVÔRI V CELEM STAVKU.«

Za učni pogovor na razredni stopnji slovenske osnovne šole je med drugim značilna zahteva učitelja, da naj učenci na njegova vprašanja odgovarjajo v skladenjsko popolnih povedih, čeprav s tem kršijo pravila dialoškega sporazumevanja. V prispevku so predstavljeni izsledki raziskave o tem, kako pogosto je to prisotno pri pouku in kako učitelji, ki uporabljajo ta način, utemeljujejo njegovo rabo, nato pa v interpretaciji odgovorov razmišljamo o (ne)smiselnosti takega načina vodenja učnega pogovora.

Ključne besede: učni pogovor, odgovarjanje na učiteljeva vprašanja v skladenjsko popolnih povedih, iščoči govor

1

Človekova najpogostejša in najpristnejša oz. najbolj osebna sporazumevalna dejavnost je pogovarjanje. Pogovarjamo se, ker smo družbena bitja; pogovarjanje je način našega sobivanja, s pogovarjanjem kažemo »človeški odnos, ki nam pomaga živeti« (Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009: 70).

Pri pogovarjanju se vsaj dve osebi menjavata v vlogi govorca in poslušalca, in sicer si izmenjujeta podatke, izkušnje, mnenja ... Besedilo, ki pri tem nastaja, je dvogovorno (dialoško). Medtem ko enogovorno (monološko) besedilo ne predvideva odziva naslovnika, pa tvorec dvogovornega besedila naslovnika poziva k odzivu (npr. ga kaj vpraša, ga za kaj prosi, mu kaj svetuje ...) ali se sam odziva na prejšnje besedilo svojega naslovnika (npr. mu kaj odgovori, se mu za kaj zahvali, mu izrazi svoje (ne)strinjanje ...).

Dvogovorno besedilo ima deloma drugačno skladenjsko sestavo kot enogovorno, in sicer zato, ker ga ni tvoril en sam govorec. Povedi, ki jih je izrekel eden izmed sogovorcev, preden je začel govoriti drugi, sestavljajo enoto dvogovornega besedila – pogovorno menjavo ali repliko (Križaj Ortar idr. 2010: 53). Dvogovorno besedilo torej sestoji iz replik, te pa so lahko eno- ali večpovedne. Zaporedni repliki sta po navadi med seboj povezani, in sicer tako, da replika drugega sogovorca (odzivna replika) dopolnjuje repliko prvega (pobudno repliko) ter je z njo pomensko, slovnično in aktualnostno povezana (Križaj Ortar idr. 2010: 54–55). Tako povezani zaporedni repliki tvorita zvezo replik oz. sekvenco.

Ker se drugi sogovorec odziva na repliko prvega, je odzivna replika pomensko odvisna od pobudne, npr. če prvi sogovorec vpraša drugega o čem, mu ta po navadi sporoči zaželeni podatek; če prvi izreče svoje mnenje, ga navadno izreče tudi drugi ter svoje mnenje še utemlji (še zlasti, če je njegovo mnenje drugačno); če prvi poziva drugega k dejanju, drugi pogosto izreče svoje nasprotovanje ter razloži, zakaj se je tako odločil (ali pa naročilo izpolni); če prvi pozdravi drugega, mu ta odzdravi ... (prav tam).

Pobudna in odzivna replika sta povezani tudi slovnično: odzivna replika namreč vsebuje vsaj kakšen podatek iz pobudne replike; ponovljeni podatek pa je izražen s predmetnopomensko besedo, s kazalno besedo ali z osebno glagolsko obliko, pogosto pa je celo izpuščen, in sicer zato, ker sogovorca dobro vesta, o čem govorita (prav tam: 55).

Glede na členitev po aktualnosti se odzivna replika ne začne z znanim podatkom iz prejšnje replike, torej poved v odzivni repliki pogosto nima izražene izhodišča, temveč le jedro, tj. dotlej neznani/novi podatek (prav tam). Zato so odzivne replike po navadi precej krajše od pobudnih in skladenjsko nepopolne. Ker je sogovorec neposredno prisoten in je pravkar izrekel skladenjsko popolno pobudno poved (npr. vprašanje), sogovorniku ni treba ponoviti že znanega/pravkar slišaneга/»neaktualnega« podatka, temveč izreče samo novi/»aktualni« podatek. Tako je dosežena večja ekonomičnost izražanja (Kunst Gnamuš 1992: 40).

2

Tudi v šoli je pogovor zelo priljubljen – poleg metode razlage (ko govori učitelj, in sicer kaj opisuje, pripoveduje, razlaga in utemljuje, učenci pa ga poslušajo) je pogosto uporabljena pogovorna metoda. Pri pouku se lahko pojavijo razne vrste pogovorov (Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009), a najpogostejši je »navidezni« pogovor, v katerem učitelj sprašuje učence o tem, kar sam že ve. Za šolski pogovor je značilno tudi, da učitelj v poodzivni repliki (Križaj Ortar idr. 2001: 47) izraža svoje mnenje o ustreznosti odzivne replike, npr.

U:¹⁷ *Koliko kitic ima Prešernova Zdravljica? – Peter!*

u:¹⁸ *Osem.*

U: *Pravilno.*

Skratka, tipičen šolski pogovor, ki ga v sodobni didaktični literaturi imenujejo tudi »tradicionalni učni pogovor« ali »VOPI« (vprašanje – odgovor – povratna informacija) ali celo »monološki učni pogovor« (Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009: 97) in je kot tak deležen tudi kritike, poteka v petih fazah:

1. Učitelj zastavi vprašanje, na katero že pozna pravilni odgovor.
2. (Pogosto) pokliče učenca.
3. Eden ali več učencev odgovori z besedo ali s kratkim stavkom.
4. Učitelj se odzove s povratno informacijo – tako da pove, ali je odgovor pravilen, torej ali je v skladu s predvidenim ali ne; v drugem primeru sam pove pravilni odgovor ali vprašanje ponovi oz. preusmeri.
5. Učitelj postavi naslednje vprašanje (ki po navadi ni povezano z učenčevim odgovorom na prejšnje vprašanje) in s tem začne naslednji krog procesa vprašanje – odgovor – odziv ali evalvacija. (Prav tam.)

Za pouk v slovenskih šolah (ali tudi drugod?) pa je pogosto značilna še ena, dodatna »faza«,¹⁹ prim. odlomek:

U: *Kako pa dobimo voščilnice? Kako, na kakšen način? – Nika.*

u: *Naredimo jih.*

U: *Kr lepo boš v celem stavku povedla.*

u: *Voščilnice naredimo.*

U: *Ja, ampak kako jih dobiš ti domov? Žan, kako dobiš ti voščilnico domov?*

Žan, kdo ti jo prinese?

u: *Po pošti.*

U: *Pššš!*

u: *Po pošti?*

U: *Lepo odgovori v celem stavku.*

u: *Prinese ti voščilnico po pošti.*

U: *Prinese ti jo kdo potem? Po...*

u: *Poštar.*

Učitelj v poodzivni repliki od učenca, ki je že odgovoril pravilno, zahteva, da še enkrat izreče odgovor, vendar tokrat v skladenjsko popolni povedi. Kot kažejo posnetki resničnih učnih ur, pa je treba učence na odgovarjanje v »celi« povedi vedno znova spominjati.

¹⁷ Učitelj.

¹⁸ Učenec.

¹⁹ Odlomek iz resnične učne ure slovenščine v 2. razredu (posneto decembra 2013).

3

V raziskavi, katere izsledke prikazujemo v nadaljevanju, smo učitelje iz vse Slovenije, ki so v šolskem letu 2013/14 poučevali razredni pouk, prosili, naj odgovorijo na anketni vprašalnik o tem, ali zahtevajo od svojih učencev, da na vprašanja odgovarjajo v »celih« povedih. Želeli smo ugotoviti, kako pogosto se to dogaja pri pouku na razredni stopnji, in če se, pri katerih predmetih, zakaj so se učitelji odločili za ta način pogovarjanja oz. kdo jih je za to navdušil ter ali obstajajo razlike med učitelji glede na dolžino delovne dobe in razred, ki ga poučujejo. V raziskavi je bila uporabljena opisna kavzalno-neeeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja.

V priložnostnem vzorcu je sodelovalo 33 učiteljev iz vse Slovenije, ki so se razlikovali glede na leta delovnih izkušenj (11 učiteljev od 6 do 15 let in 22 učiteljev nad 16 let) in glede na razred, v katerem so poučevali v navedenem šolskem letu oz. v katerem so poučevali v prejšnjih letih. Vrnjene anketne vprašalnike smo analizirali ročno. Analizo odgovorov smo opravili s pomočjo opisne statistike s frekvenčnimi porazdelitvami. Odgovore na odprto vprašanje smo razporedili v skupine, da bi odkrili njihove skupne značilnosti.

3.1 Anketiranci so na vprašanje, ali so pri pouku zahtevali od učencev (oz. so zahtevali prejšnja leta), da naj odgovarjajo v »celih« povedih, odgovorili takole: od 33 sodelujočih ni nobeden obkrožil odgovora *Ne, nikoli*, šest (18 %) jih je navedlo odgovor *Da, vedno*, 24 (73 %) odgovor *Da, pogosto*, trije (9 %) pa *Da, poredko*. Torej med anketiranci ni bilo nobenega, ki ne bi (vsaj kdaj) zahteval od učencev, da naj odgovarjajo v »celih« povedih. Odgovori anketirancev se ne razlikujejo glede na to, v katerem razredu so poučevali in koliko let že poučujejo.

3.2 Tisti anketiranci (6), ki od učencev *vedno* zahtevajo, da odgovarjajo v »celih« povedih, to počnejo pri vseh predmetih, drugi anketiranci, ki to zahtevajo *pogosto* ali *poredko* (27), pa takole:

- pri slovenščini, spoznavanju okolja in matematiki (6 anketirancev), od teh eden pri matematiki samo pri besedilnih nalogah,
- pri slovenščini, spoznavanju okolja oz. naravoslovju s tehnologijo in družbi (4),
- pri slovenščini in matematiki (3), od tega eden pri matematiki samo pri besedilnih nalogah,
- samo pri slovenščini (2),
- samo pri matematiki, a samo pri besedilnih nalogah,
- pri slovenščini pogosto, pri drugih predmetih pa ne tako (3),
- pri vseh predmetih (6), od teh eden pravi še: [1] *razen pri odgovorih v delovnih učbenikih, kjer ni dovolj prostora,*²⁰
- [2] *Pri vseh predmetih, kadar je smiselno. Ni smiselno, kadar želimo dobiti tok misli, kadar rešujemo konflikte.*

²⁰ Odgovori učiteljev so (tu in v nadaljevanju) navedeni v poševni pisavi, in sicer v izvorni obliki.

Iz navedenih odgovorov lahko povzamemo naslednje:

- a) da večina anketirancev tega ne zahteva pri predmetih glasbena umetnost, likovna umetnost in šport,
- b) da je slovenščina prisotna (skoraj) v vseh kombinacijah predmetov in
- c) da je pri omembi matematike večkrat napisano, da samo pri odgovorih na vprašanja v pisnih besedilnih nalogah.

Zanimiva sta tudi odgovora [1] (razumemo ga kot učiteljevo kritiko učnega gradiva) in [2] (ki govori o tem, kdaj ni smiselno odgovarjanje v »celih« povedih). Med anketiranci, ki so doslej poučevali v različnih razredih in imajo različno dolgo delovno dobo, ni bilo pomembnejših razlik pri odgovorih.

3.3 Na vprašanje, kdo je anketirance navdušil za to, da od učencev zahtevajo odgovarjanje v »celih« povedih, so odgovorili takole: *profesorji pri študiju*, npr. *pri predmetu didaktika slovenskega jezika in književnosti* (2 anketiranca), *sodelavci v osnovni šoli* (5) in *nihče* (25). Eden od anketirancev je dopisal: *Učni načrt*. (Učni načrt za slovenščino (2011) te zahteve ne vsebuje, op. avt.) Anketiranca, ki sta napisala, da so ju k temu spodbudili učitelji pri fakultetnem predmetu didaktika slovenskega jezika in književnosti, imata več kot 16 let delovnih izkušenj, torej sta študirala pred uvedbo sodobnega učnega načrta za slovenščino (1998).

3.4 Odgovore na vprašanje, zakaj so se anketiranci odločili za to, da od učencev zahtevajo odgovarjanje v »celih« povedih, lahko združimo v tri skupine:

- a) zaradi skromnega (govornega) izražanja učencev oz. zaradi učiteljeve želje po boljšem (govornem) izražanju (9 anketirancev), npr. [3] *Ker je govorno izražanje šibko, včasih nerazločno*; [4] *Da izvemo popolno sporočilo in je odgovor jasen in razumljiv*;
- b) zaradi pripravljanja učencev na pisanje besedil oz. zaradi učiteljeve želje po boljšem pisnem izražanju učencev (7 anketirancev), npr. [5] *Da se navajajo na pravičen zapis besedil. Nekateri otroci imajo pri odgovorih na vprašanja težave in tudi to je eden od vzrokov*; [6] *To zahtevam že v 1. r. Spodbujam tudi starše, da doma otroke navajajo na odgovarjanje v celih povedih. Pomembno se mi zdi zaradi govorne komunikacije in zaradi zapisa, ki ga uvajamo*;
- c) nekateri anketiranci (skupaj 17 anketirancev) pa so navedli kak drug vzrok:
 - v povezavi z razvijanjem skladenjske zmožnosti učencev ([7] *V začetku imajo učenci precej težav z vrstnim besednim redom*.);
 - v povezavi z razvijanjem besedne in pravorečne zmožnosti učencev ([8] *Otroci prihajajo v šolo s skromnim besednim zakladom, veliko otrok je z govorno napako (črka r, sičniki, šumniki)*.);
 - v povezavi z razvijanjem metajezikovne zmožnosti učencev ([9] *Ker se učenci navajajo na odgovore z več besedami, v prvem razredu od marca dalje, ko že spoznavamo pojem poved + pika*.);

- zaradi izsledkov mednarodne raziskave ([10] *Projekt bralna pismenost mi je odprl oči, kako pomembno je izražanje otrok.*);
- zaradi potrebe učencev po razmišljanju ([11] *Na ta način učence spodbujamo k razmišljanju. Učenci so pri učenju bolj uspešni, če zraven mislijo. Ob tem se naučijo pravorečja in pravopisa. Usvajajo nove besede in stavčne strukture.*) in razumevanju snovi ([12] *Tako preverjam razumevanje učencev.*);
- zaradi potrebe po »življenjskosti« pouka ([13] *Ker naj bo pouk življenjski. Odgovarjanje v celih stavkih učencem pride prav tudi pri drugih predmetih, npr. pri matematiki (pri besedilnih nalogah).*);
- zaradi prepričanosti v svoj prav ([14] *Ker vem, da je tako prav.* (5 anketirancev));
- zaradi navajenosti ([15] *Po več letih poučevanja pride to v kri.*);
- v dveh primerih ni navedenega razumljivega razloga ([16] *Ker jih navajam na odgovore v celih stavkih;* [17] *Ker učence spodbujam k temu.*);
- eden izmed anketirancev, ki je prej povedal, da *poredko* zahteva od učencev odgovarjanje v »celih« povedih, pa je zapisal, zakaj tega ne počne pogosteje: [18] *Učenci se učijo komunikacijskih veščin. Izražajo svoje misli, odgovore in ni smiselno, da jih dosledno popravljamo.*

4

O smiselnosti odgovarjanja učencev v šoli v »celih« povedih skušajmo razmisliti ob pomoči naslednjih vprašanj.

4.1 Ali je odgovarjanje v »celih« povedih naravno?

Našemu izhodišču, izraženemu v poglavju 1, da gre pri odgovarjanju v »celih« povedih za kršitev značilnosti dialoškega sporazumevanja, implicitno pritrjuje tudi zadnji navedeni odgovor anketiranca [18], ki sicer navaja vzrok za redko zahtevo po odgovarjanju učencev v »celih« povedih. Podobno navaja drug učitelj, da odgovarjanje v »celih« povedih ni smiselno v »normalnem« pogovoru [2].

Olga Kunst Gnamuš piše, da je »bistvo dialoške interakcije /.../ dograjevanje, ne ponavljanje izrečenega« (Kunst Gnamuš 1989: 267), in odgovarjanje v »celih« povedih imenuje »tipični šolski duh papagajstva« (prav tam). Ana Tomić (1990: 80) ima zahtevo *Govori v celih stavkih* za »zaviralno« in pravi, da učitelj s tem nastopa kot »'paznik' pogovora«. V istem smislu pišeta tudi Barica Marentič Požarnik in Leopoldina Plut Pregelj (2009: 146): »Če učitelj vpraša: 'Ob kateri reki leži mesto Rim?', je povsem primeren odgovor: 'Ob Tiberi.'«

Skratka, odgovarjanje v »celih« povedih je nenaravno in neživljenjsko; enemu izmed anketirancev se sicer zdi uporabno in ga uporablja zaradi življenjskosti

pouka [13] – zahteva po zapisu odgovora v matematičnih besedilnih nalogah naj bi bila »kriva« za neživljenjsko pogovarjanje v šoli nasploh!

Če se strinjamo, da gre pri odgovarjanju v »celih« povedih za nenaravno pogovarjanje, ni smiselno, da učitelji to predlagajo staršem za vajo doma [6]. Učitelji naj bi staršem raje svetovali, da naj se doma z otrokom čim več pogovarjajo, mu odgovarjajo na razna vprašanja, ga spodbujajo k pripovedovanju npr. o tem, kaj se mu je zgodilo, kaj je prebral/gledal ipd., ga spodbujajo k izražanju mnenja ter njegovemu utemeljevanju, mu berejo, ga navajajo na obiskovanje knjižnice, mu kupujejo knjige ... (da bi otrok čim večkrat slišal/bral/govoril skladenjsko popolne povedi) in da naj podpirajo kakovostno šolsko prizadevanje na tem področju.

4.2 Ali učenec (lahko) razmišlja, ko je prisiljen odgovarjati v »celih« povedih?

Mnenja o razmišljanju učencev pri pouku najdemo v odgovorih treh anketirancev, vendar si nasprotujejo: dva sta »celim« povedim naklonjena, češ da spodbujajo razmišljanje učencev [11] oz. tako učitelj preverja njihovo razumevanje [12], tretjemu pa se odgovarjanje v »celih« povedih prav zaradi tega ne zdi smiselno [2].

Zagotovo se strinjamo, da učenci hodijo v šolo zato, da pridobijo novo znanje. To, kar se učijo, naj bi tudi razumeli, torej naj bi ob pridobivanju znanja z razumevanjem razmišljali. Tuji in domači didaktiki, opirajoč se na delo Vigotskega in Bahtina, poudarjajo, da znanje z razumevanjem lahko nastane samo v pristnem »dialoškem odnosu učiteljev (odraslih) in učencev (otrok), učencev med seboj in učenca samega s seboj« (Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009: 70), torej se učenci učijo ob soočanju z drugimi (z učiteljem in vrstniki) in s pomočjo jezika (poslušanja, govorjenja, branja in pisanja).

Učenci se načeloma ne učijo, kadar jim učitelj nekaj govori, čeprav je med učno uro marsikdaj potrebna tudi metoda razlage. (Trajneje) znanje gradijo/konstituirajo sami, ko sodelujejo v vodenem pogovoru z učiteljem in skupaj z njim soustvarjajo znanje ter tudi ko prisluhnejo razmišljanju sošolcev, to razmišljanje primerjajo s svojim in svoje tako dopolnjujejo (prav tam: 13). Če učitelj učencem omogoči, da ne ponavljajo samo misli drugih (učitelja ali piscev učnega gradiva), temveč lahko ubesedilijo tudi trenutno stopnjo svojega razumevanja, smo »priče ostri bitki, v kateri učenec oblikuje smisel« (Nystrand 1997 v Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009: 12). S tem ko učenec ubesedil svoje misli in jih sporoča drugim, jih hkrati ponotranji, usvoji, zato sodobna didaktika poudarja, da je izjemno pomembno, da učenec govori, učitelj pa ga posluša (Plut Pregelj 2012).

Iz načina vodenja učnega pogovora mora biti razvidno, da je pri pouku zaželeno, da učenci glasno govorijo o svojih domnevah in izkušnjah ter eventualno tudi o svojih zmotah. Barnes (1990 v Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009: 61) loči med išočim in končnim govorom učencev pri pouku. V procesu poučevanja sta pomembna oba. V išočem govoru, za katerega so značilni nedokončane povedi,

ponavljanje, premori ..., učenci ubesedilijo svojo trenutno stopnjo razmišljanja; to je pomembno tudi za učitelja, da lahko sliši, pri čem imajo učenci težave. Šele v končnem govoru pa lahko pričakujemo »bolj ali manj oblikovane misli, ki jih izražamo v slovnično pravilnih stavkih« (prav tam). Za učni pogovor v slovenski šoli je značilno premalo iščočega govora učencev; če pa je že simuliran, učitelji namesto iščočega kar takoj zahtevajo končni govor – kaj pa je drugega zahteva po odgovarjanju v »celih« povedih? To zavira učenčevo mišljenje. Za učni pogovor v slovenski šoli je sicer značilno tudi premalo avtentičnega končnega govora učencev, saj delne ugotovitve med učno uro in končne na koncu, če že, po navadi povzame kar učitelj.

4.3 Ali bi se pri pouku dalo razvijati zmožnost tvorjenja skladenjsko popolnih (tj. »celih«) povedi, ne da bi učenci govorili nenaravno in bi zraven še razmišljali?

Polovica anketirancev je razložila svojo zahtevo po odgovarjanju v »celih« povedih s tem, da učenci ne znajo tvoriti skladenjsko popolnih povedi, oz. jo je utemeljila z željo, da naj bi se učenci tega naučili. Tudi iz učnega načrta za slovenščino (*Program osnovna šola 2011*) izhaja, da naj bi učenci pri pouku slovenščine razvijali ne le svojo zmožnost tvorjenja dvogovornih besedil, temveč tudi zmožnost tvorjenja enogovornih besedil. Toda slednjega cilja ni mogoče uresničiti z nenaravnim prilagajanjem oblike ene vrste besedil obliki druge vrste besedil, temveč je treba z raznovrstnimi govornimi spodbudami učencu v pogovoru dati priložnost za oblikovanje skladenjsko popolnih (tj. »celih«) povedi.

Učitelji se moramo vprašati, kakšna vprašanja postavljamo učencem in ali se na to pripravimo: ali postavljamo samo vprašanja nižje ravni, na katera je po navadi mogoč le enobesedni odgovor, ali pa načrtno vključujemo tudi vprašanja višje ravni oz. se pripravimo na vodenje učnega pogovora tako, da si zamislimo strategijo spraševanja, to pa med samim učnim pogovorom smiselno prilagajamo učenčevim odgovorom; ali uporabljamo učno gradivo, ki vsebuje zahtevnejša vprašanja/naloge, ali v takem učnem gradivu izbiramo ali izpuščamo prav vprašanja, ki zahtevajo daljši »odgovor«, ali preverimo in komentiramo domačo nalogo, ki vsebuje daljše »odgovore« ... Učnega pogovora pa ni treba vedno začeti z vprašanjem, učitelj lahko navede ugotovitev, mnenje, izrazi dvom o čem ... – vse to spodbudi učence k razmišljanju in h govorjenju, seveda če se učenci pri pouku počutijo varne. Skratka, učitelji bi morali več razmišljati o tem, kako spodbuditi učenčevo mišljenje in njegovo izražanje.

Sodobna didaktika pripisuje velik pomen sodelovalnemu učenju (prim. Peklaj 2001); učenci se učijo s sodelovanjem v manjših skupinah, iščoči govor se pojavi pri vsakem članu skupine, razumevanje se soustvarja v skupini, nato pa učenci svoja dognanja strnejo v poročilo in ga v obliki končnega govora predstavijo celotnemu razredu.

5

Učitelji (ne le razredni, temveč na vseh stopnjah šolanja) naj bi se zavedali, da je pristni/avtentični/razmišljujoči učni pogovor temeljni način za pridobivanje novega znanja z razumevanjem in da je kakovost učenčevega znanja tesno povezana s kakovostjo pogovora v razredu, in to ne le pri slovenščini. Želja je, da bi bil učitelj pripravljen kritično prevetriti svoje mnenje o učnem pogovoru in njegovo izvedbo ter razmisliti, kako bi se ga dalo izboljšati.

Literatura

Križaj Ortar, Martina, Bešter, Marja, Končina, Marija, Poznanovič, Mojca, in Bavdek, Mojca, 2001: *Na pragu besedila 3*. Ljubljana: Založba Rokus.

Križaj Ortar, Martina, Bešter Turk, Marja, Končina, Marija, Poznanovič, Mojca, in Bavdek, Mojca, 2010: *Na pragu besedila 3*, posodobljena izdaja. Ljubljana: Založba Rokus Klett.

Kunst Gnamuš, Olga, 1989: Jezikovna komunikacija v razredu. *Sodobna pedagogika* 40/5–6. 257–269.

Kunst Gnamuš, Olga, 1992: *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, Barica, in Plut Pregelj, Leopoldina, 2009: *Moč učnega pogovora*. Ljubljana: DZS.

Pekljaj, Cirila, 2001: *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.

Plut Pregelj, Leopoldina, 2012: *Poslušanje, način življenja in vir znanja*. Ljubljana: DZS.

Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2011. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo. Splet. (Dostop 20. 6. 2014.)

Tomić, Ana, 1990: Pogovor ali dialoška metoda kot sredstvo in oblika demokratične komunikacije pri pouku. Žagar, France, Skalar, Marija, in Blažič, Marjan (ur.): *Komunikacija in jezikovna kultura v šoli: Zbornik*. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Pedagoška akademija. 74–84.

Učni načrt. Slovenščina. Osnovna šola, 2002. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.