

Mateja Dostal

Razvijanje kompetenc za poslovne sestanke v tujem jeziku s simulacijo v živo in virtualno

Povzetek: Za diplomante poslovnih šol so kompetence za jezikovno pravilno in ustrezno interakcijo na poslovnih sestankih v tujem jeziku ključne za njihovo delo v mednarodnem poslovnem okolju. Zato se zastavlja vprašanje, kako jih lahko učitelji tujega jezika s simulacijo poslovnega sestanka v tujem jeziku kar najbolje omogočajo. Z metodo poglobljenega polstrukturiranega intervjuja smo z učitelji tujega jezika na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani dvakrat izvedli daljše individualne intervjuje; v živo pred pandemijo o simulaciji poslovnega sestanka v živo, virtualno pa med pandemijo o simulaciji poslovnega sestanka virtualno. Prepise poglobljenih intervjujev smo vsebinsko analizirali, kategorizirali in kvalitativno proučili, kako lahko učitelji tujega jezika na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani s simulacijo poslovnega sestanka omogočajo razvoj kompetenc študentov za poslovne sestanke v tujem jeziku v živo in virtualno ter kakšne so razlike v izvedbi pred začetkom pandemije in po njem. Izsledki kvalitativne raziskave kažejo, da novo virtualno učno okolje za razvijanje kompetenc za interakcijo na poslovnih sestankih v tujem jeziku sicer prinaša številne omejitve, priložnosti pa se kažejo predvsem v kombinaciji virtualnega in že v živo preizkušenega. Rezultati raziskave učiteljem omogočajo vpogled v razvoj kompetenc študentov za interakcijo v tujem jeziku na poslovnem sestanku in prispevajo k izboljšanju učinkovitosti učenja in poučevanja s simulacijo poslovnega sestanka v tujem jeziku v živo in virtualno, posledično pa k večji uspešnosti in lažjemu vključevanju diplomantov poslovnih šol v mednarodno poslovno okolje.

Ključne besede: razvijanje kompetenc, interakcija, poslovni sestanek, simulacija poslovnega sestanka v živo/virtualno, tuji jezik stroke (TJS)

UDK: 378

Znanstveni prispevek

Uvod

Poslovni sestanek je v mednarodnem poslovnem okolju ključno opravilo in za mednarodna podjetja pragmatična nujnost (Hagen 2011; Lehmann-Willenbrock idr. 2020; Rogerson-Revell 2008), brez katere ni poslovanja. Število poslovnih sestankov v tujem jeziku, naj bo v živo ali virtualno, narašča (Kraaijenbrink 2020) in s tem tudi število izzivov, s katerimi se udeleženci sestanka ob tem soočajo (Bargiela-Chiappini idr. 2013; Forbestechcouncil 2020; Handford in Koester 2019), zato bi usposabljanju zanje veljalo nameniti več pozornosti, tudi v raziskovanju. To bi študentom poslovnih in ekonomskih ved posledično omogočilo večjo uspešnost in lažje vključevanje v mednarodno poslovno okolje ter nadaljnje avtonomno vseživljenjsko učenje tujega jezika stroke, njihovim učiteljem pa boljše priložnosti za razvijanje teh kompetenc.

Praviloma učitelji študentov namreč ne usposobijo dovolj za interaktivno realnost strokovnega okolja, saj strokovne besedilne vrste oz. žanre prepogosto razumejo kot »primerke strokovnih besedil« (Bhatia 2008, str. 162), namesto da bi jih obravnavali mnogodimenzionalno in večplastno. Torej ne le kot besedilo, temveč kot »strokovno prakso v širšem kontekstu institucionalne, strokovne, organizacijske, disciplinarne kulture« (Echevarria idr. 2013, str. 24), kjer bi se delo v razredu (bolj) žanrsko »ujemalo z njihovim bodočim poslovno-strokovnim in interesnim okoljem« (Albi idr. 2011, str. 3) in bi žanr poslovnega sestanka obravnavali izkustveno ter kot simulacijo realnega, z izobraževalnim pravilom, ki posnema poklicnega. Tako bi lahko študent, ko se bo v poslovnem svetu udeležil poslovnega sestanka, rekel: »To sem že izkusil, to znam.« (Frendo 2005, str. 56)

Simulacijo poslovnega sestanka opredeljujemo kot posnemanje formalnega poslovnega sestanka z vodjo in udeleženci, z bolj ali manj določenimi vlogami. S tako simulacijo poslovnega sestanka učitelji tujega jezika v varnem učnem okolju jezikovnega razreda vzpostavijo neko poslovno situacijo, cilj katere je interakcija v tujem jeziku (Dostal 2021a), in posledično omogočajo razvijanje kompetenc študentov za učinkovito, pravilno in primerno interakcijo v tujem jeziku za poslovne sestanke v mednarodnem poslovnem okolju (prim. Dostal 2021b). To je zaradi visokih pričakovanj in specifičnih potreb po ustvarjanju najboljših kadrov

za mednarodno uspešnost diplomantov, bodočih poslovnežev, ključno, česar se mednarodna izobraževalna okolja univerz, fakultet in poslovnih šol vedno bolj zavedajo (Ritter idr. 2018).

Vendar pa kljub prepoznani pomembnosti žanra poslovnega sestanka in pripoznani potrebi v mednarodnem poslovnem okolju po kompetencah zanj v tujem jeziku ostaja področje razvijanja teh kompetenc skoraj povsem neraziskano. Obstaja sicer raziskava za angleški jezik (Dostal 2016), ne pa tudi za druge tuje jezike. Je tudi nekaj zapisov o prednostih, ki jih takšno učenje z izvajanjem simulacij (bodočim) poslovnežem v mednarodnem okolju prinaša (Bargiela-Chiappini idr. 2013), primanjkuje pa raziskav, ki bi proučile, *kako* učitelji tujega jezika te kompetence študentov dejansko razvijajo. Poleg tega so zapisi o razvijanju kompetenc s simulacijo poslovnega sestanka v tujem jeziku izjemno redki že za simulacijo v živo, za simulacije v virtualnem okolju pa raziskav sploh (še) ni. Namen prispevka je tako podati poglobljen vpogled v izvedbo poučevanja in razvijanja kompetenc študentov za poslovne sestanke pri poučevanju tujega jezika s simulacijo poslovnega sestanka v tujem jeziku na področju ekonomskih in poslovnih ved. Cilj naše raziskave je na podlagi kvalitativne metodologije ugotoviti, kako učitelji tujega jezika Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani s simulacijo poslovnega sestanka razvijajo kompetence študentov za poslovne sestanke v tujem jeziku v živo in virtualno ter kakšne so razlike v izvedbi.

Pregled literature

V najširšem smislu je vsako sporazumevalno opravilo opredeljeno s specifičnim namenom v zasebni, javni, izobraževalni ali poklicni domeni (Yasuda 2011). Dodatek k *Skupnemu evropskemu jezikovnemu okviru* (Svet Evrope) formalni sestanek opredeljuje kot govorno interakcijo v poklicni domeni (2020 str. 75), pri čemer z opisniki prvič opredeljuje tudi virtualno interakcijo (2020, str. 85). Virtualnega formalnega sestanka in simulacije formalnega sestanka v živo ali virtualno posebej ne opredeljuje, bi pa virtualni formalni sestanek lahko uvrstili v virtualno skupinsko diskusijo (2020, str. 84–86), tj. virtualno interakcijo v poklicni domeni (prav tam, str. 191–197), simulacijo sestanka pa v interakcijo v izobraževalni domeni (prav tam, str. 191–197). Skladno s tem je poslovni sestanek poklicno opravilo, simulacija poslovnega sestanka pa izobraževalno, pri čemer izvedba poslovnega sestanka vključuje aktiviranje specifičnih kompetenc z jasno opredeljenim poslovnim ciljem in specifičnim poslovnim rezultatom, pri izobraževalnem opravilu, tj. simulaciji poslovnega sestanka, pa gre za simulacijo resničnega poklicnega opravila iz poslovne prakse.

Poslovni sestanek je opredeljen z »namenom komunikacije za poslovno skupnost« (Handford 2010, str. 25), omejene s časom in prostorom, najbolj pa z interakcijo o vnaprej dogovorjeni temi z dnevnim redom in precej nespremenljivo določenimi vlogami in menjavanjem vlog med vodjem in udeleženci, kar se posledično kaže v njegovi strukturi (Boden 1994). Začetki in zaključki so formulacijski in jasno prepoznavni (Bargiela-Chiappini in Harris 2007; Koester 2010), saj morajo

govorci »vedeti, v katerem jezikovnem dogodku so udeleženi« (McCarthy 1998, str. 62).

Strukturno je poslovni sestanek sestavljen iz več faz. Literatura v večini navaja tristopenjsko strukturo (Bargiela-Chiappini idr. 2013; Halbe 2013; Holmes in Stubbe 2003), in sicer fazo odprtja sestanka, osrednjo razpravljalno fazo in fazo zaprtja sestanka. Vodja sestanka začne in zaključi. V fazi odprtja sestanka glede na stopnjo formalnosti, namen sestanka in razmerja med udeleženci predstavi dnevni red, sprejme zapisnik in obvešča o proceduralnih dejavnostih, v fazi zaključevanja pa povzame dogovorjene nadaljnje korake in dodeljene naloge. Prehod med fazo odprtja sestanka in fazo razprave nastopi, ko vodja sestanka zaključi prvo fazo in spodbudi udeležence, naj se aktivno vključijo v razpravo. Razprava temelji na točkah dnevnega reda, kjer je vzorec menjavanja vlog odvisen od razmerij med udeleženci sestanka, stopnje formalnosti, namena in drugih okoliščin sestanka. 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. 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.

Vsebinsko je poslovni sestanek sredstvo za oblikovanje novih zamisli in »kritično vozlišče komunikacije« (Bargiela-Chiappini in Harris 1998, str. 5), v poslu se tako »opravlja in opravi delo« (Bargiela-Chiappini in Harris 2007, str. 3). Za mednarodno poslovno okolje je značilna hitra in nepredvidljiva interakcija, zato so za uspeh diplomantov poslovnih šol ključne prav kompetence za tista poklicna opravila, brez katerih v mednarodnem poslu ne gre, tudi kompetence za interakcijo na poslovnem sestanku. Tem pa mednarodne poslovne šole praviloma »ne posvečajo toliko pozornosti, kot je namenjajo prezentacijam in diskutiranju« (Crosling in Ward 2002, str. 55).

Kljub tej vrzeli v praksi pa literatura navaja, da je uporaba simulacije za poučevanje celo »najbolj produktiven način učenja tujega jezika za poslovne namene« (Evans 2013, str. 291), ki zahteva kompetentnega učitelja, saj je težko predvideti, kaj se bo med simulacijo zgodilo (Frendo 2005). Manj izkušenim učiteljem se lahko celo zgodi, da izgubijo nadzor nad njo (Reed 2007).

Izvedbeno je za simulacijo poslovnega sestanka v tujem jeziku ključno predvsem ravnotežje med pomenom in obliko, tekočnostjo in pravilnostjo jezika ter izbiranjem in zaporedjem delov opravil. Opremljeni cilj simulacije poslovnega sestanka je izboljšanje pravilnosti in tekočnosti jezika ter strokovne učinkovitosti za višje jezikovne stopnje učenja poslovnega tujega jezika od stopnje B2 navzgor (Comfort in Brieger 1998), kar po opisnikih za formalno razpravljanje in sestanke (Svet Evrope 2020, str. 75–76) pomeni, da lahko na tej stopnji tujega jezika 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 govornici.

Glavne sestavine simulacije poslovnega sestanka so proceduralne in jezikovne komponente poslovnega sestanka. Vloga učitelja je tu predvsem dvojna, in sicer v ovrednotenju izkušnje s simulacijo poslovnega sestanka in zagotavljanju jezikovne povratne informacije (Dostal 2015). V splošnem velja, da je poleg jezikovne povratne informacije o specifičnih jezikovnih napakah ključna tudi povratna informacija o uspešnosti določene jezikovne naloge, tj. ali je bilo sporazumevanje učinkovito, vljudno in razumljivo (Ellis in Johnson 2010).

Ločimo med povratno korektivno informacijo pred izvedbo jezikovne dejavnosti, med njo in po njej (Long in Porter 1998), pri čemer ob sproti najhitreje napredujejo tisti na višjih jezikovnih stopnjah, ki so motivirani za učenje (Mackey in Philp 1998). Motivacija je odločilna pri tem, da povratna informacija ne ostane neopažena in se razume kot korektivna, tj. kot povratna informacija za odpravljanje napak.

Vsebinsko gledano ločimo med dvema glavnima kategorijama simulacij (Ellis in Johnson 2010), in sicer simulacijami iz konteksta 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. Z obema študentje vadijo (za) interakcijo s svojimi kolegi, učitelji tujega jezika pa se posvečajo predvsem »jezikovnim funkcijam, mdr. strinjanja in nestrinjanja, pojasnjevanja, izražanja dvoma in predlogov« (prav tam, str. 125). Ker so simulacije iz imaginarnega poslovnega okolja lahko mišljene preveč sodelovalno, naj za čim bolj realno sliko poslovnega okolja, kjer sta v interakciji stalno prisotna konflikt ali pa vsaj tekmovalnost, simulacije vključujejo nasprotujoče si vloge, kar omogoča bolj realno sliko poslovnega okolja (Bremner 2008). In kot so lahko raznovrstne in individualizirane vloge v simulaciji, so raznovrstni tudi pristopi učitelja k izvedbi (Evans 2013).

Chan (2021) je v svoji raziskavi o prehodu študentov iz izobraževalnega v poklicna okolja in o izzivih, s katerimi se pri obvladovanju strokovne komunikacije v tujem jeziku srečujejo, poudarila, kako pomembno bi bilo v visokošolske učne načrte vključiti bolj raznovrstne jezikovne cilje in žanre, kar bi študentom med študijem ponudilo več priložnosti za komunikacijo v tujem jeziku za bolj raznovrstne namene, učiteljem pa omogočilo boljše razvijati tisto, kar bodo študentje v svojem poklicu uporabljali. Hyland (2022) prav proučevanje in poučevanje diskurza in variacij strokovnega diskurza opredeljuje kot ključna dejavnika za poučevanja tujega jezika stroke (TJS) na terciarni ravni izobraževanja.

Področje poučevanja tujega jezika s simulacijo poslovnega sestanka je še vedno del tihega znanja izkušenih učiteljev jezika stroke na mednarodnih poslovnih šolah, ki s svojimi študenti simulacije izvajajo. Zato smo raziskovalno vrzel skušali zapolniti z raziskavo o razvijanju kompetenc *študentov* s simulacijo poslovnega sestanka v tujem jeziku v živo in virtualno v videokonferenčnem okolju Zoom na primeru Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani (EF UL), kjer je simulacija poslovnega sestanka že dobro desetletje ustni izpit pri predmetu (Poslovni) tuji jezik II in kjer za vajo pred izpitom vsak študent izvede vsaj dve simulaciji poslovnega sestanka v skupini.

Namen prispevka je učiteljem ponuditi poglobljen vpogled v razvijanje kom-

petenc študentov za poslovne sestanke pri poučevanju tujega jezika na področju ekonomskih in poslovnih ved, iz česar izhaja naslednje raziskovalno vprašanje: RV1: Kako učitelji tujega jezika na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani s simulacijo poslovnega sestanka razvijajo kompetence študentov za poslovne sestanke v tujem jeziku v živo in virtualno ter kakšne so razlike v izvedbi?

Metodologija

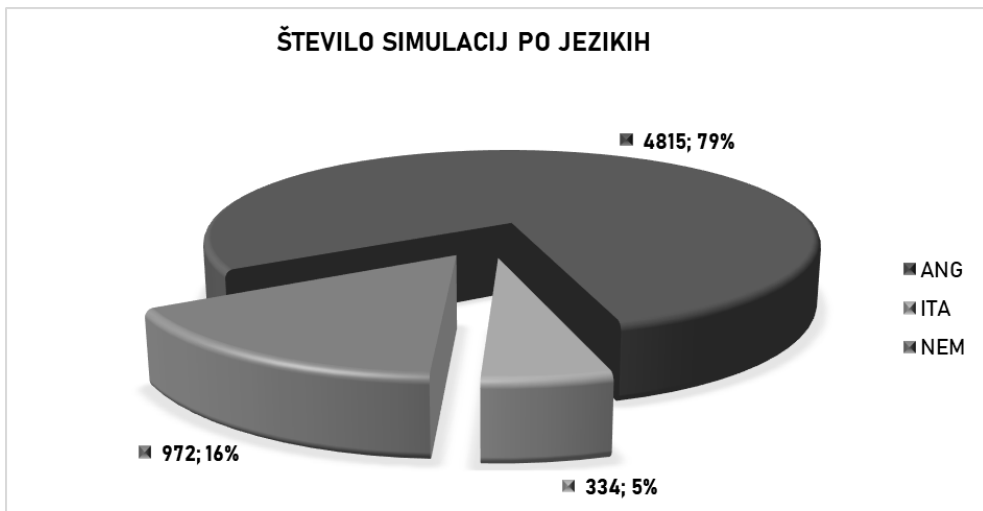
Metoda

Podatke smo pridobili z metodo poglobljenega polstrukturiranega intervjuja, za katerega je značilno, da nima vnaprej določenih odgovorov in omogoča usmerjen ter hkrati odprt intervju z intervjuvancem (Vogrinc idr. 2008). Poglobljene polstrukturirane intervjuje, ki so za namen raziskave ustrezni, ker omogočajo pogled v globino in odkrivanje novih smernic, odpirajo nove razsežnosti problemov ter dajejo dostop do jasnih in točnih mnenj, ki izhajajo iz osebnih izkušenj (Walker 1988), smo izvedli z visokošolskimi učitelji lektorji na EF UL, predvsem zaradi njihovih izkušenj s poučevanjem tujega jezika stroke s simulacijo poslovnega sestanka v tujem jeziku. Predvidevali smo namreč, da njihov pogled na razvijanje kompetenc za poslovne sestanke lahko prispeva pomembna spoznanja za raziskavo.

Udeleženci raziskave

V izbor smo vključili vseh osem visokošolskih učiteljev lektorjev tujega jezika, ki na EF UL izvajajo simulacije poslovnega sestanka v tujem jeziku.¹ Pet je učiteljev angleščine, dve sta učiteljici nemščine in ena italijanščine, stari so od 55 do 65 let. Na EF UL so zaposleni od 21 do 31 let, štirje kot visokošolski učitelji lektorji angleškega oz. nemškega jezika z magisterijem, eden kot visokošolski učitelj lektor nemškega jezika z doktoratom. Dve učiteljici sta docentki, ena za angleški in ena za italijanski jezik, ena učiteljica angleškega jezika pa je redna profesorica. Vsi učitelji so izkušeni in so pred pandemijo simulacijo poslovnega sestanka dobro desetletje izvajali v celoti v živo, med pandemijo, ko so se v mednarodnem poslovnem okolju poslovni sestanki selili v virtualno okolje (Iqbal 2021) in so učitelji tujih jezikov na EF UL tja preselili tudi simulacije poslovnega sestanka, pa v celoti virtualno. Po podatkih Službe za študijske zadeve EF UL (2021) je v desetletju pred pandemijo izpitno simulacijo poslovnega sestanka v živo opravilo 6121 študentov, 4815 oz. 79 % študentov v angleškem jeziku, 972 oz. 16 % študentov v nemškem jeziku in 334 oz. 5 % študentov v italijanskem jeziku (gl. Slika 1).

¹ Izbor (8) ne vključuje visokošolske učiteljice francoskega jezika (1), ki simulacij ne izvaja, ter visokošolske učiteljice angleškega jezika (1), ki je avtorica raziskave.



Slika 1: Število izpitnih simulacij po jezikih (2010–2020), Služba za študijske zadeve EF UL (2021)

Zbiranje podatkov

Najprej smo učitelje seznanili s potekom raziskave in pridobili vsa potrebna dovoljenja za izvedbo snemanja in zapisa, analizo, uporabo in hrambo gradiva ter nato z njimi dvakrat izvedli daljše, 30-minutne individualne intervjuje, v živo pred pandemijo 2020 o simulaciji poslovnega sestanka v živo, virtualno pa med pandemijo februarja 2021 še o simulaciji poslovnega sestanka virtualno. Dokumentirali smo jih v obliki zvočnih in besedilnih datotek, jih zapisali in označili z oznakami (U1–U8) za učitelja.

Obdelava podatkov

Vsebinsko analizo prepisov poglobljenih intervjujev smo izvedli v dveh korakih. V prvem koraku smo uporabili induktivni pristop, ki je obsegal urejanje podatkov in večkratno natančno branje z namenom določanja in grupiranja kod ter označevanje tipičnih in izstopajočih izjav. Nato smo preverili ugotovitve ter formulirali končno verzijo rezultatov. V drugem koraku sta sledili kategorizacija odgovorov in kvalitativna obdelava podatkov. Glede odgovorov intervjuvancev smo sprejeli odločitev, da bodo obravnavani in razumljeni kot neposreden vpogled v izkušnje intervjuvancev (Silverman 2000).

Rezultati

V nadaljevanju so predstavljeni in ovrednoteni rezultati raziskave. Navajamo

jih po vsebinskih kategorijah, in sicer kot pomen izvajanja simulacij za študenta in učitelja ter vloga učitelja pred izvedbo simulacije, med njo in po njej.

Pomen izvajanja simulacij za študente

Analiza intervjujev z učitelji je pokazala, da vsi učitelji menijo, da so za študente simulacije poslovnih sestankov v živo in virtualno odlična priprava na poklicna opravila, saj gre za približek poslovnega okolja, kjer se študent (na)učí predvsem žanra: »S tem se bodo zagotovo srečevali v praksi. Prav v tem vidim dodano vrednost pri pouku.« (U6)

Vloga učitelja

Učitelji svojo vlogo razumejo predvsem kot omogočanje pozitivne izkušnje študentu: »Da so za neko situacijo pripravljeni, da vedo, da ji bodo kos.« (U8) Po njihovem mnenju učitelj predvsem uči postopek in strukturo poslovnega sestanka ter ozavešča: »Študentov ne moreš pripraviti na vse situacije, definitivno pa jih naučiš postopka sestanka, žanra.« (U8) ter poskuša povezati poučevanje žanra poslovnih sestankov in jezika, tako pa študente pripravlja na poklicno okolje: »Seznani jih z dinamiko poslovnega sestanka in na kompleksno področje jezikovnih funkcij.« (U4)

Vloga učitelja pred izvedbo simulacije

V živo ali virtualno na začetku semestra za vajo vsi učitelji izberejo preprostejše simulacije, ki jih stopnjujejo po težavnosti tematike in besedišča, da študentje prevzemajo vedno večjo odgovornost. Nekateri učitelji se izogibajo simulacijam s konfliktnimi situacijami, nekateri pa menijo, da je celo dobro, da se študentom ponudi tako možnost za sodelovanje kot tudi za obvladovanje konflikta. Učitelji nove simulacije včasih uvajajo za lastno motiviranost. V živo ali virtualno je ključ pri izbiri vsebinska raznovrstnost. Uporabijo iste, a aktualizirane primere simulacije, npr.: »V koronačase smo jih postavili.« (U3) Pri virtualni izvedbi so nekateri učitelji ohranili iste primere, ki so bili izvedbeno vsakič drugačni, ali pa vpeljali nove z eno samo točko dnevnega reda. Vsi učitelji pred simulacijami po potrebi tudi pripravijo vaje (npr. za jezikovne funkcije, predvsem za vpljudno prekinjanje, strinjanje, delno strinjanje, nestrinjanje, preverjanje razumevanja, povzemanje), da študente spodbudijo, kaj naj med simulacijo uporabljajo in česa ne. 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, ko bodo delali v timih.

Vloga učitelja med izvedbo simulacije

Pri večini učiteljev vse skupine študentov vadijo naenkrat – v razredu ali virtualnih sobah. Razlika med izvedbama je v vključenosti učitelja in posledično manj globoki oz. manj večdimenzionalni izkušnji na obeh straneh, če je izvedba virtualna: »Offline imajo študenti še zmeraj občutek učiteljeve prisotnosti, učitelj pa možnost za relativno hitre menjave pozornosti med skupinami. Online tega ni – ko učitelj zapusti ‚breakout room‘, ga pač ni.« (U7)

Vsem so pomembne predvsem kontinuiteta, postopnost in nadgradnja – jezikovna, vsebinska in izvedbena. Pri prvi vaji je pri večini učiteljev poudarek na žanru in strukturi sestanka, pri naslednji(h) na vsebini. Začnejo z najbolj preprosto simulacijo, pri čemer pri večini učiteljev vse vaje potekajo tako, da krožijo po razredu ali virtualnih sobah in pomagajo, kjer je to potrebno, nekateri pa vsako skupino poslušajo posebej. Pri začetnih simulacijah namenijo več časa za pripravo in povratno informacijo, kar je virtualno »bolj zamudno« (U5). Za virtualne sestanke študentje na pobudo učiteljev vadijo tudi sami in bolj pogosto kot pred pandemijo. Vsi učitelji pri prvi simulaciji uporabijo primer iz učbenika, kasneje pa iz lastne ali skupne zbirke, pri čemer poudarjajo, da je najbolj pomembno, da je simulacija izvedljiva in študentom razumljiva. Po besedah U7 učitelj »z izborom, časovno umestitvijo simulacije v semestru in dodelitvijo določene vloge določenemu študentu omogoči uspeh in napredek celotni skupini«. Menijo, da se simulaciji v živo in virtualno razlikujeta predvsem s tehničnega vidika: »Nerodno je, če učitelj izgublja čas zaradi nespretnosti pri ravnanju z IKT-orodji, s tem tudi izgublja avtoriteto.« (U6) Novo okolje zahteva velike vloške učitelja: »Situacija je drugačna kot v razredu in zahteva mnogo več truda in veliko več časa.« (U3) Zaradi pomanjkanja ustreznih gradiv mora učitelj simulacije temu ustrezno prilagoditi, potem pa preizkusiti več možnosti: »S preizkušanjem različnih možnosti, ki jih ponuja IKT, bo odkril veliko novosti, ki bodo njemu in študentom v veselje in izziv pri poučevanju in učenju.« (U4)

Virtualna simulacija ima po njihovem mnenju nekatere posebnosti. »Zahteva ustrezno glasnost, razločnost in ne preveliko hitrost govora. Absolutno zahteva tudi očesni stik. Recimo, bolj jo je potrebno izpostaviti, ključnega pomena je naravnost in spontanost v komunikaciji, vključno z vljudnim prekinjanjem sogovornikov.« (U7) Več pozornosti zahteva tudi tehnični vidik, kar je za učitelja zamudno: »Položaj kamere, očesni stik, morda je včasih kaj potrebno večkrat ponoviti kot v živo.« (U5) Med simulacijo v živo večina učiteljev kroži po razredu, virtualno pa po virtualnih sobah. Pri večini učiteljev simulacijo vse skupine izvajajo naenkrat, razen med prvo vajo pa je učitelji praviloma ne prekinjajo in ne usmerjajo, temveč le tiho opazujejo in poslušajo, virtualno z ugasnjeno kamero in zvokom. Kasnejših simulacij večina učiteljev ne prekinja, od študentov pa pričakujejo, da znajo simulacijo poslovnega sestanka postopno izvesti sami, vljudno in formalno. V razredu učitelj lahko hitro zazna, ali se dogaja kaj takega, kar zahteva njegovo pozornost: »Z enim samim pogledom in ‚prisluhom‘ dobim vtis, kako tečejo simulacije v skupinah.« (U7); virtualno pa je njegova prisotnost omejena in razdrobljena. Napake sproti beležijo, v razredu na tablo ali na list, virtualno pa v klepetalnik (angl. chat)

posamezne sobe. Vsi kot tipične navajajo predvsem napake v žanru: »*Nekateri študenti namenoma ne uporabljajo formulaičnega jezika, češ da je izumetničen in nepotreben.*« (U7) in napake v interakciji – kot nepravilno oz. neprimerno odzivanje na izrečeno: »*Preveč so ostri, ne dovolj vljudni.*« (U6)

Vloga učitelja po izvedbi simulacije

V živo in virtualno po simulaciji vsi učitelji študentom podajo povratno informacijo. Praviloma začnejo z vsebinsko, ki ji sledi korektivna. Najprej pozitivna, potem negativna. Večina jih vsebinsko povratno informacijo poda ustno, nekateri pisno. Napredek ocenjujejo oboji, učitelji in študentje, nekateri po vsaki simulaciji, nekateri občasno. Povratna informacija po prvi vaji se zelo razlikuje od povratne informacije po zadnji, saj je napredek opazen, predvsem v interakciji. Napake učitelji odpravljajo z več pristopi, ki jih praviloma izvedejo pred začetkom naslednje simulacije, in sicer tipično z dodatnimi vajami za jezikovne napake; za modalne glagole, indirektna vprašanja, predloge, registre: »*Že prvo uro se ukvarjamo s formalnim registrom, ker neformalnega že znajo.*« (U4), in z ozaveščanjem o vljudnosti in jezikovnih vzorcih, specifično pa posamezni učitelji z omogočanjem študentov poslušalcev pri simulaciji z zgledom, kjer boljša skupina izvede simulacijo sestanka za druge, z izvedbo samoocene takoj po simulaciji, spodbujanjem priprave doma, videoposnetki sestankov, ki študentom približajo formulaični jezik žanra poslovnega sestanka, z določitvijo dodatne teme naslednje simulacije »*the focus of the week*« – kot npr. vljudnost, izražanje nestrinjanja, prekinjanje sogovorca, preverjanje razumevanja ipd. Specifična je izvedba z analizo zvočnih posnetkov simulacije: »*Posnetek natančno komentiram. Za vsakega v skupini slovnične napake, proceduralne, izgovorne, besediščne.*« (U1), a se učitelji, da bi preprečili dodaten stres, ne odločajo zanjo: »*S snemanjem študentov nisem želela izpostaviti dodatnemu stresu.*« (U4)

Pomen izvajanja simulacij za učitelje

Učiteljem izkušnja s simulacijami v živo in virtualno pomaga pri načrtovanju dela v razredu, da laže predvidijo težave: »*Uporabno vrednost ima zate nek feedback, ki si ga dobil tekom let od študentov.*« (U8), s čimer je povezan tudi izbor simulacij in dodatnih vaj. Povratno informacijo dobijo tudi od drugih učiteljev tujega jezika, predvsem o izvedljivosti simulacije: »*Od drugih učiteljev dobim, kaj gre in kaj ne.*« (U3) Vsi poudarjajo, kako pomembno za izvedbo simulacije v živo ali virtualno je izkustveno učenje, ko se tiho znanje in izkušnja posameznika transformirata v spoznanje. Vsi učitelji vedno bolj vedo, kaj je za študente izvedljivo, in temu vedno laže prilagajajo svoj izbor simulacij: »*Perfekcije ni, mora biti pa vse pripravljeno.*« (U4) Učiteljem izkušnja s simulacijami pomaga, da študentom veliko bolj jasno predstavijo cilje in pri njih dosledno vztrajajo: »*Tvoja izkušnja vpliva. Malo bolj izpostaviš, več vadiš.*« (U2)

Razprava

Medtem ko postaja žanr poslovnega sestanka mednarodno vedno bolj zanimiv za raziskovalce v mednarodnem poslovnem in izobraževalnem prostoru, ostaja področje razvijanja kompetenc zanj s simulacijo poslovnega sestanka precej neraziskano, kar je presenetljivo, saj se temu žanru v izobraževalni praksi mednarodnih poslovnih šol namenja vse več pozornosti. Zato smo z raziskavo o razvijanju kompetenc za poslovne sestanke s simulacijo poslovnega sestanka v tujem jeziku na EF UL proučili, *kako* jo učitelj tujega jezika razvija v živo in virtualno, in omogočili, da se bodo spoznanja posameznih učiteljev ob vzpostavitvi systemskega sodelovanja na različnih ravneh lahko transformirala in integrirala v širše izobraževalno in poslovno okolje.

Analiza intervjujev z učitelji je pokazala, da učitelji pri simulaciji v živo in virtualno predvsem omogočajo pozitivno izkušnjo s poslovnimi sestanki v tujem jeziku, kar je bilo v virtualnem okolju sprva težje, predvsem zaradi nepoznavanja tehnične izvedbe ter negotovosti in stresa ob tem, kasneje pa so z vsako vajo vse lažje vzpostavili varno in spodbudno okolje, kar je v skladu s ciljem simulacije, ki je v varnem okolju jezikovnega razreda vzpostaviti določeno poslovno situacijo, da bo vsak, ki se bo v resničnem življenju srečal s podobno situacijo, vedel, da jo je že izkusil (Frendo 2005). Vendar pa lahko specifika predmeta, skupine in posameznikov zaradi prevelikih/premajhnih skupin ali prenizkega/različnega nivoja jezikovnega znanja ipd. v živo ali virtualno povzroča take omejitve, da učitelj simulacije poslovnega sestanka tudi ne omogoči/a. Ključne vsebine za razvijanje kompetenc študentov, tako v živo kot virtualno, so za učitelje predvsem struktura poslovnega sestanka, vljudnost, register in besedišče žanra, ki jih začnejo razvijati z značilnostmi tega žanra in formulaičnostjo jezika ter nadaljujejo z jezikovnimi funkcijami vljudnega prekinjanja, strinjanja, delnega strinjanja, nestrinjanja, preverjanja razumevanja in povzemanja. Večina učiteljev v živo ali virtualno izvaja simulacijo brez poseganja vanjo, nekaj pa jih včasih poseže v simulacijo, predvsem pri jezikovno slabših skupinah, da opozorijo na napačno rabo žanra, funkcij in besedišča, predvsem pri prvi simulaciji, kar je skladno s tem, da je takojšnja povratna informacija bolj primerna za proceduralna in manj zahtevna opravila, kasnejša pa za bolj zahtevna opravila, kjer je treba povezovati znanja z različnih področij (Kluger in DeNisi 1996). Prevladuje interaktivna eksplicitna povratna informacija po izvedbi, najprej vsebinska, nato korektivna, posamezni učitelji pa povratno informacijo posredujejo tudi proaktivno in interaktivno, kar je skladno s ključno vlogo učitelja pri simulaciji, ki je prav v posredovanju povratne informacije študentom (Dostal 2015). Z vključevanjem študentov v ocenjevanje uspešnosti simulacije se študenti ozaveščajo in razvijajo svojo kritično presojo, kar je skladno s tem, da se vsi naučimo več, če svoj uspeh in napredek primerjamo s svojimi prejšnjimi uspehi (Hattie in Timperley 2007), kar omogoči učenje z osebno izkušnjo (Widdowson 2012). To ne velja le za študenta, temveč tudi za učitelja, ki lahko primerja različne izvedbe med skupinami iste ali različnih generacij, skladno z načeli izkustvenega učenja, ko se tiho znanje in izkušnja posameznika transformirata v spoznanja (Kolb 1984), ta pa so glede na stopnjo vključenosti v

simulacijo posledično manj ali bolj globoka oz. manj ali bolj večdimenzionalna. Učiteljem povratna informacija prejšnjih generacij in posameznikov ter izmenjava informacij z drugimi učitelji olajša priprave, omogoča boljše izvedbo in boljše rezultate, saj lahko bolje predvidijo težave študentov in temu prilagodijo pouk, izbiro učnih pripomočkov in pripravo na simulacije (mdr. video, učbenik, gradivo, vaje). Pri izvedbi v živo in virtualno je učiteljem izkušnja s simulacijami v pomoč, da lažje predvidijo težave, s čimer je povezano tudi načrtovanje nabora in izbora simulacij. Vključevanje korektivne povratne informacije jim hkrati pomaga v poučevanje tujega jezika zajeti svoja realistična pričakovanja o tem, kako se bo spreminjala interakcija študentov, in s tovrstnim pristopom povečati pravilnost v iznosu (prim. Lyster 1994). Navodila so zato po mnenju učiteljev (vedno) bolj jasna, izvedba pa iz leta v leto boljša. Učitelj, ki (še) nima izkušenj s simulacijo poslovnega sestanka, naj si jih pridobi na vse možne načine, saj se vse izkušnje skupaj in/ali vsaka posebej transformirajo v nova spoznanja, ki v skladu s temeljnimi načeli izkustvenega učenja sovpivajo na celostno izkušnjo s poslovnimi sestanki.

Poleg ugotovljenih podobnosti med proučevanima izvedbama je raziskava odkrila tudi nekaj razlik, kjer so nujne predvsem tehnične, organizacijske, pa tudi vsebinske prilagoditve. Opredelila je nekaj prednosti virtualne izvedbe, kjer lahko učitelj po virtualnih sobah nemoteče tiho spremlja posamezne simulacije in sproti zapisuje svoja opazanja v klepetalnik. Študentje lahko simulacijo samostojno izvedejo kadarkoli in tolikokrat, kot jim ustreza. Simulacije se lahko brez večjih težav posnamejo, posnetki pa analizirajo. Vse to po eni strani omogoča vključitev učitelja in njegovo povratno informacijo za simulacije, v katere sicer ne bi imel vpogleda, po drugi strani pa snemanje po izjavah učiteljev lahko povzroča tudi dodaten stres za vse, analiza posnetkov pa dodatno delo. Poleg tehničnih vidikov, ki od učitelja zahtevajo veliko predpriprav, časa in truda, učitelji poudarjajo tudi razlike pri interakciji v virtualni simulaciji, kjer so nujni manjša hitrost, večja glasnost, boljše artikulacija, več ponovitev in pogostejše vjudno prekinjanje sogovornikov, zato pa je manj spontana in naravna. Pogrešajo pa tudi pregled nad simulacijo, saj se ta pri spremljanju interakcije v posameznih virtualnih sobah razdrobi, kar pomeni precejšnje omejitve in posledično manj globoko oz. manj večdimenzionalno izkušnjo na obeh straneh.

Sklep

Med pandemijo se je poslovni sestanek digitaliziral ter s tehničnimi rešitvami in tehnologijo, ki je prej ni bilo, pronical v vse pore svetovnega medmrežja. Dostopen ter vsebinsko nespremenjen v živo in virtualno ostaja osrednji žanr mednarodnega poslovnega sveta. Tudi simulacija poslovnega sestanka v tujem jeziku v živo in virtualno bi zato lahko, kjer še ni, postala eden od žanrov ali pa ključni žanr v izobraževalnem okolju mednarodnih poslovnih šol. Kljub ugotovljenim podobnostim med simulacijo v živo in virtualno novo virtualno okolje z raznolikimi možnostmi izvedbe od učitelja zahteva precej prilagoditev in znanja, tudi tehničnega, kar posledično pomeni, da mora učitelj poleg vseh preostalih

priprav na izvedbo s študenti, mdr. so to izbor/nabor simulacij ter vsebinska/časovna umestitev simulacij, svoj napor in čas sproti in kontinuirano vlagati tudi v tehnično plat obvladovanja interakcije v virtualnem jezikovnem razredu, kar lahko pomeni dodatno spodbudo za delo ali pa dodaten stres.

Raziskovalno polje za proučevanje razvijanja kompetenc za poslovne sestanke v tujem jeziku s simulacijo poslovnega sestanka je kompleksno, predvsem zaradi razdrobljenosti in premajhne povezanosti učne, raziskovalne in poslovne skupnosti, kjer slednja svoja spoznanja pogosto ohranja zase kot poslovne skrivnosti in so za zunanjega raziskovalca nedostopna ali pa so to spoznanja nepovezanih posameznikov, ki niso (dovolj) reprezentativna in primerljiva, tudi zato, ker (še) ni sistemsko vzpostavljene povezanosti učne, raziskovalne in poslovne skupnosti z namenom spoznavanja. To otežuje prepletanje najnovejših spoznanj vseh treh skupnosti in prehajanje tihega znanja iz ožjega v širše učno in poslovno okolje, kar je resna omejitev za raziskovanje področja. Zato je raziskava proučila ožje učno okolje na primeru EF UL, ki pa s svojo mednarodno umeščenostjo trojno akreditirane poslovne šole ni samo slovensko ali evropsko, temveč globalno učno okolje bodočih poslovnežev, kjer imajo učitelji tujega jezika dolgoletne izkušnje z raznolikimi in številnimi simulacijami poslovnega sestanka, viri in podatki o izvedbi simulacij poslovnega sestanka na EF UL pa so dostopni in primerljivi. Dodatno omejitev za raziskavo je prinesla pandemija, ki je na nekaterih mednarodnih poslovnih šolah povsem ustavila izvajanje simulacij poslovnega sestanka v tujem jeziku in jih zato ni bilo mogoče vključiti v raziskavo. Kjer pa se je simulacija med pandemijo vseeno izvajala virtualno, je izkušnja učiteljev z njo vezana izključno na čas pandemije, ko druge možnosti kot te ni bilo. Poleg tega je bila precej krajša, a tudi bolj sveža in stresna za učitelje kot izkušnja s simulacijo v živo, kar zaradi odsotnosti primerne časovne distance pomeni vsaj delno omejitev.

V živo in virtualno lahko učitelji tujega jezika na (mednarodnih) poslovnih šolah s kontinuiranim razvijanjem kompetenc za poslovni sestanek v tujem jeziku pomembno vplivajo na bodoče kadre v mednarodnem poslovnem okolju, zato bi glede na neraziskanost področja veljalo proučiti, kako učitelji te kompetence in tudi kompetence za razvijanje teh kompetenc pridobivajo, kako jih v mednarodni skupnosti učiteljev in raziskovalcev tujega jezika stroke nadgrajujejo in plemenitijo s povezovanjem, strokovnim izobraževanjem in ozaveščanjem ter kakšno vlogo pri tem imajo programi mobilnosti učiteljev Erasmus+ in programi izobraževanja, da jih lahko uspešno prenesejo/prenašajo z izobraževalnega opravila v izobraževalnem okolju na poklicno opravilo v mednarodnem poslovnem okolju in nazaj.

Ob začetku pandemije so učitelji namesto poučevanja v živo marsikje hitro uvedli virtualno obliko poučevanja, ki je postala naša nova normalnost, zato bi, kot opozarja Sahlberg (2020), veljalo temeljito razmisliti tudi o tem, kaj pri izvedbi, če kaj, bi spremenili, ter kako. Skladno s priporočili virtualne rešitve potrebujejo ustrezno vsebino, ustrezne učne modele, učinkovite učne prakse in podporno učno okolje, tako med pandemijo kot po njej (Združeni narodi 2020). Novo, virtualno učno okolje z novimi spoznanji tudi za razvijanje kompetenc za interakcijo na poslovnih sestankih v tujem jeziku prinaša številne izzive in omejitve, priložnosti pa se kažejo predvsem v kombinaciji z že preizkušenim, ki skupaj z novim in virtu-

alnim lahko za mednarodno izobraževalno in poslovno okolje sooblikuje najboljše, kar lahko ponudita obe izvedbi, v živo in virtualno.

Literatura in viri

- 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: N. Talavan, E. M. Monje in F. Palazon (ur.). *Technological innovation in the teaching and processing of LSPs: Proceedings of TISLID 10*. Madrid: Libreria Uned, str. 347–357.
- Bargiela-Chiappini, F. in Harris, S. (1998). *Managing language*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bargiela-Chiappini, F., Nickerson, C. in Planken, B. (2013). *Business discourse. Research and practice in applied linguistics*. London: Palgrave Macmillan.
- Bhatia, V. K. (2008). Genre analysis, ESP and professional practice. *English for Specific Purposes*, 27, št. 2, str. 161–174.
- Boden, D. (1994). *The business of talk. Organizations in action*. Cambridge: Polity Press.
- Bremner, S. (2008). Intertextuality and business communication textbooks: why students need more textual support. *English for Specific Purposes*, 27, št. 3, str. 306–321.
- Chan, C. S. C. (2021). University graduates' transition into the workplace: How they learn to use English for work and cope with language. *System*, 100, str. 102530.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Crosling, G. in Ward, I. (2002). Oral communication: the workplace needs and uses of business graduate employees. *English for Specific Purposes*, 21, št. 1, str. 41–57.
- Day, E. in Shapson, S. (1991). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental approach. *Language Learning*, 41, št. 1, str. 25–58.
- Dostal, M. (2015). Učitelj kot posredovalec korektivne povratne informacije za razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v simulacijah poslovnega sestanka. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 26, št. 1/2, str. 23–42.
- Dostal, M. (2016). Developing Foreign language communicative competence for English business meetings using business meeting simulations. *Scripta manent: revija Slovenskega društva učiteljev tujega strokovnega jezika*, 11, št. 1, str. 2–20.
- Dostal, M. (2021a). Simulacije poslovnega sestanka v angleškem jeziku za učinkovite mednarodne poslovne sestanke. V: T. Redek (ur.). *Izzivi podjetij, države in družbe v uresničevanju odgovornosti za trajnostni razvoj*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta, str. 289–304.
- Dostal, M. (2021b). *Business English learner speech corpus SAPS*. Slovenian language resource repository CLARIN.SI. Dostopno na: <http://hdl.handle.net/11356/1436> (pridobljeno 10. 10. 2022).
- Echevarria, J., Vogt, M. in Short, D. (2013). *Making content comprehensible for English language learners: The SIOP Model*. London: Pearson.
- Ellis, M. in Johnson, C. (2010). *Teaching business English*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, D. (1997). *Decisionmaker: 14 business situations for analysis and discussion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, S. (2013). Designing tasks for the Business English classroom. *ELT Journal*, 67, št. 3, str. 281–293.

- Forbestechcouncil. (2020). Dostopno na: <https://www.forbes.com/sites/forbestechcouncil/2020/07/09/bringing-the-value-of-face-to-face-interactions-into-virtual-meetings-briefings-and-events/?sh=156e85cd34e4> (pridobljeno 9. 7. 2020).
- Frendo, E. (2005). *How to teach business English*. London: Pearson Longman.
- Hagen, S. (2011). *Report on language management strategies and best practice in European SMEs: The PIMLICO Project*. Bruselj: Evropska komisija.
- Halbe, D. (2013). *English in business meetings: A corpus study of directives and lexis in national and international settings*. Berlin: Epubli GmbH.
- Handford, M. in Koester, A. (2019). The construction of conflict talk across workplace contexts: (towards) a theory of conflictual compact. *Language Awareness*, 28, št. 3, str. 186–206.
- Handford, M. (2010). *The language of business meetings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hattie, J. in Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, št. 1, str. 81–112.
- Holmes, J. in Stubbe, M. (2003). *Power and politeness in the workplace*. London: Longman.
- Hyland, K. (2022). English for specific purposes: What is it and where is it taking us? *Esp Today, Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, 10, št. 2, str. 202–220.
- Iqbal, M. (2021). *Zoom revenue and usage statistics*. Dostopno na: <https://www.businessofapps.com/data/zoom-statistics> (pridobljeno 24. 5. 2021).
- 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, št. 2, str. 254–284.
- Koester, A. (2010). *Workplace discourse*. London: Routledge.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kraaijenbrink, J. (2020). *Forbes*. Dostopno na: <https://www.forbes.com/sites/jeroenkraaijenbrink/2020/01/07/jumpstarting-2020-five-simple-tips-for-more-effective-meetings/?sh=408d417252c8> (pridobljeno 7. 1. 2020).
- Lehmann-Willenbrock, N., Allen, J. A. in van Vugt, M. (2020). The origins and evolutionary significance of team meetings. V: A. L. Meinecke, J. A. Allen in N. Lehmann-Willenbrock (ur.). *Managing meetings in organizations*. Bingley, West Yorkshire: Emerald Publishing, str. 3–25.
- Long, M. in Porter, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. V: C. J. Doughty in J. Williams (ur.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 15–41.
- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15, št. 3, str. 263–287.
- Mackey, A. in Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses and red herrings. *Modern Language Journal*, 82, št. 3, str. 338–356.
- McCarthy, M. (1998). *Spoken language and applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reed, B. (2007). Survey. Recent business English publications. *ELT Journal*, 61, št. 2, str. 167–178.
- Ritter, B. A., Small, E. E., Mortimer, J. W. in Doll, J. L. (2018). Designing management curriculum for workplace readiness: Developing students' soft skills. *Journal of Management Education*, 42, št. 1, str. 80–103.
- Rogerson - Revell, P. (2008). Participation and performance in international business meetings. *English for Specific Purposes*, 27, št. 3, str. 338–360.

- Sahlberg, P. (2020). Will the pandemic change schools? *Journal of Professional Capital and Community*, 5, št. 3-4, str. 359–365.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Vogrinc, J., Zuljan, M. in Kožuh B. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Walker, S. L. (2005). Development of the distance education learning environments survey (DELES) for higher education. *The Texas Journal of Distance Learning*, 2, št. 1, str. 1–16.
- Widdowson, H. G. (2012). Closing the gap, changing the subject. V: J. Huettner, B. Mehlmauer - Larcher, S. Reichl in B. Schiftner (ur.). *Theory and practice in EFL teacher education: Bridging the gap. New perspectives on language and education*. Bristol: Multilingual Matters, str. 3–15.
- 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, št. 2, str. 111–133.
- Združeni narodi. (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. Dostopno na: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf (pridobljeno 22. 8. 2020).

Mateja DOSTAL (University of Ljubljana, School of Economics and Business, Slovenia)

DEVELOPING COMPETENCIES FOR BUSINESS MEETINGS IN A FOREIGN LANGUAGE USING FACE-TO-FACE AND VIRTUAL BUSINESS MEETING SIMULATIONS

Abstract: Competencies in interacting accurately and appropriately during a business meeting in a foreign language are key to the work of Business graduates. Therefore, the question arises as to how language teachers can best prepare their students for the international business environment. Two sets of in-depth semi-structured individual interviews with foreign language teachers at the School of Economics and Business, University of Ljubljana were conducted; face-to-face before the pandemic about face-to-face business meeting simulations and virtually during the pandemic about virtual business meeting simulations. The transcripts of these interviews were analyzed, categorized and studied to explore how these competencies are developed at the School of Economics and Business, University of Ljubljana via face-to-face (2010 – 2020) and virtual simulations (from 2020 –), comparing both versions, before and after the start of the pandemic. The qualitative study indicates that the new virtual learning environment can impose several limitations to developing competencies in business meeting interactions in a foreign language. However, it suggests that opportunities lie in the design of a combination of both, virtual and face-to-face solutions. The findings of the study provide insight into the development of students' competencies in business meeting interactions in a foreign language and contribute to continually improving the efficiency of teaching and learning via face-to-face and virtual business meeting simulations in a foreign language. This may consequently facilitate a better integration of Business graduates into the international business environment.

Keywords: competency development, interaction, business meeting, business meeting simulation, face-to-face / virtual, language for specific purposes (LSP)

Email for correspondence: mateja.dostal@ef.uni-lj.si