

GLAS UČENCA IN FORMATIVNO SPREMLJANJE

Student Voice and Formative Assessment

IZVLEČEK

V članku predstavljamo nekatere ugotovitve mednarodnega projekta Erasmus+ *Glas učenca – MOST do učenja*, ki temeljijo na slovenski šolski praksi. *Glas učenca* pripisuje velik pomen aktivnemu vključevanju in sodelovanju učencev v učnem procesu ter izgradnji dobrih odnosov med učenci in učitelji. V projektu so sodelovale vodilne institucije s področja vzgoje in izobraževanja iz petih evropskih držav – Irske, Madžarske, Nizozemske, Slovenije in Združenega kraljestva (Škotske). Osrednji cilj projekta je bil povečati aktivno vlogo učencev v učnem procesu. Članek se osredotoča na izbrane rezultate, ki smo jih pridobili pri delu s slovenskimi šolami, in odgovarja na vprašanje, kako s pristopi formativnega spremljanja zagotoviti vključenost vseh učencev v soustvarjanje učnega procesa, od načrtovanja prek spremljanja do ocenjevanja. Ugotovitve projekta kažejo, da so učenci, ki imajo možnost soustvarjati učni proces, bolj motivirani za delo, imajo večjo samozavest, prevzamejo več odgovornosti za lastno učenje, hkrati s tem pa razvijejo boljši odnos s sošolci in učitelji.

Glavne besede: glas učenca, formativno spremljanje, sodelovanje, učni proces

ABSTRACT

This paper presents some findings from Erasmus+ project *Student voice – the BRIDGE to Learning* through Slovenian practice. Student voice is acknowledged in the literature as an opportunity to empower students to participate meaningfully and collaboratively in improving their experience of school, encouraging their engagement in learning and improving teacher-student relationships. Five agencies with a task in developing and supporting national curricula for general education from countries across Europe participated in the project: Hungary, Ireland, The Netherlands, Scotland and Slovenia. The overarching aim of the project was to increase the role of the student in their education. This article presents selected results of Slovenian practice answering the question how to promote students' participation where all students have a voice and opportunities to play an active role in classroom practice decisions' which affect their learning through formative assessment. The findings of our project show that students who participate in learning as co-creators of learning processes benefit in a range of different ways: their engagement, motivation, confidence and self-esteem are increased; students take greater responsibility for their learning and relationships with students and teachers are improved.

Key words: student voice, formative assessment, participation, learning process

UVOD

Ugotovitve projekta Erasmus+ *Glas učenca – MOST do učenja* kažejo, da je vključenost učencev večja, če pri učenju sodelujejo kot soustvarjalci učnega procesa. Raziskava, opravljena v okviru programa PISA (OECD, 2003), je pokazala, da je vključenost 15-letnih učencev pri pouku nizka, kar omejuje razvoj njihovih potencialov. Rezultati nakazujejo tudi, da ima vsak četrti učenec občutek, da ne pripada šoli, na kar močno vpliva šolska klima (OECD, 2003).

Na klimo v razredu vplivajo številni dejavniki, med katerimi je eden pomembnejših odnos med učencem in učiteljem. Raziskava OECD (2003) je pokazala, da je za učinkovito učenje potrebno urejeno in sodelovalno učno okolje, tako v razredu kot tudi zunaj njega (Jennings in Greenberg, 2009). V šolah, ki dosegajo visoke učne rezultate, tako učitelji kot

tudi učenci prepoznavajo pomen znanja in aktivnega učenja (Scheerens in Bosker, 1997; Sammons, 1999; Taylor, Pressley in Pearson, 2002).

Za dobro klimo v razredu je pomembno, da imajo učenci občutek, da jih učitelj upošteva in da z njimi vzpostavi močno, čustveno povezavo (Crosnoe, Johnson in Elder, 2004). Dobri odnosi prispevajo k razvoju spodbudne učne skupnosti (Birch in Ladd, 1998).

Enake ugotovitve izhajajo iz projekta Erasmus+ *Glas učenca – MOST do učenja*, ki kažejo, da učenci, ki pri učenju sodelujejo kot soustvarjalci učnega procesa, prevzamejo večjo odgovornost za lastno učenje, obenem pa se izboljšajo tudi odnosi med učenci in učitelji. Za spodbujanje pozitivne klime v razredu sta pomembna tudi učiteljeva izbira učnih strategij in pedagoško vodenje ravnateljev,

ki naj bi se namesto birokratskega nadzora zavzemali, da bi učitelji pri pouku odgovornost za učenje prenašali na učence, skrbeli za psihološko varnost in spodbujali razprave o učenju (Hattie, 2003).

Russell Quaglia (2016) in njegovi sodelavci na inštitutu *Quaglia Institute for Student Aspirations* že več kot 30 let zbirajo podatke in ugotavljajo, kaj o kakovosti učnih aktivnosti menijo učitelji, učenci in njihovi starši. Raziskave kažejo, da morajo biti za uresničevanje učenčevih potencialov zagotovljeni določeni pogoji. Motivacija za učenje npr. je kar 14-krat večja pri učencih, ki so aktivni pri pouku in ki verjamejo, da jim bo to, kar se učijo, koristilo v prihodnosti, ter do 7-krat večja, če so jih učitelji pripravljeni poslušati in upoštevati.

Novozelandski raziskovalec John Hattie (2003), ki je vrsto let preučeval, kaj najbolj vpliva na učenje in učne dosežke, pa je opredelil tudi **lastnosti odličnih učiteljev**, za katere je značilno:

- globlje razumevanje pristopov k poučevanju in učenju,
- pristop k delu, ki temelji na reševanju problemov,
- predvidevanje, načrtovanje in prilagajanje procesov poučevanja in izvedbe pouka glede na povratne informacije učencev,
- razlikovanje med pomembnimi in manj pomembnimi odločitvami,
- ustvarjanje optimalne klime za učenje v razredu,
- upoštevanje večdimenzionalnosti pouka,
- spremljanje učencev, njihove ravni razumevanja in napredka,
- zagotavljanje ustreznih povratnih informacij s strani učitelja in učencev,
- zagotavljanje ustreznih učnih strategij,
- spoštovanje učencev in upoštevanje njihovega glasu,
- veselje do poučevanja in učenja,
- skrb za izboljševanje dosežkov, razvijanje samozavesti in spodbujanje dobre samopodobe,
- zagotavljanje ustreznih izzivov in ciljev za učence.

Za razvoj vseh navedenih lastnosti in veščin je pomembno zagotoviti, da ima vsak učenec besedo in da je slišan. Vključenost je rezultat učiteljevega načrtovanja aktivnosti, za glas učenca pa je ključnega pomena gradnja partnerskega odnosa med učencem in učiteljem, pri čemer učitelj upošteva povratne informacije učencev pri načrtovanju učnih aktivnosti. V zadnjih letih se pri snovanju šolskih reform, vedno pogosteje vpeljuje *glas učenca* kot pomembna pot, ki vodi do boljših učnih dosežkov učencev in pomembnih sprememb na področju šolstva (Fielding 2001; Mitra 2003; Rudduck in Flutter 2000).

Lundy (2007) predlaga model, s katerim bi imel glas učenca lahko večji pomen na področju izobraževanja. Ta vsebuje štiri elemente, ki sledijo smiselnemu kronološkemu zaporedju:

- Prostor: učenci morajo imeti možnost, da izrazijo svoje poglede.
- Glas: učencem je treba pomagati izraziti njihove poglede.
- Občinstvo: mnenjem učencev je treba prisluhniti.
- Vpliv: mnenja učencev je treba udejanjiti, kjer je to ustrezno.

V projektu BRIDGE smo glas učenca pri pouku spodbujali s formativnim spremljanjem, pri čemer smo uporabili strategije Dylana Williama (2011), ki usmerjajo v:

1. predstavitev, pojasnitev in razumevanje namenov učenja ter kriterijev uspeha;
2. oblikovanje učinkovitih razprav, aktivnosti in učnih nalog v razredu, ki spodbujajo dokaze o učenju;
3. zagotavljanje povratnih informacij, ki usmerjajo učni proces učencev k učinkovitemu učenju;
4. spodbujanje učencev k sodelovalnemu učenju in medvrstniškemu sodelovanju;
5. spodbujanje učencev k uravnavanju lastnega učenja.

Glas učenca v učilnici zares zaživi, ko učenci vedo, kaj se učijo in kaj morajo vedeti ter narediti za svoj uspeh. Učencem bi morali omogočiti, da so jim za presojo lastnega napredka in kakovosti dosežkov v pomoč kriteriji uspešnosti in povratne informacije sošolcev. Zagotavljanje glasu učenca pomeni spremembo celotnega procesa učenja in poučevanja.

RAZISKAVA

V projektu BRIDGE je bil pomemben glas vsakega učenca. Omogočal jim je, da izrazijo svoja spoznanja, poglede, mnenja, zamisli, predloge ter skrbi in pomisleke, povezane z učenjem in poučevanjem. Še posebej nas je zanimalo, kako spodbuditi sodelovanje vseh učencev, kako upoštevati glas vsakega in kako jim dati možnost soodločati o izvedbi pouka. Zastavili smo si vprašanja:

- *Kako zagotoviti varno in vključujoče učno okolje za vse otroke?*
- *Kako zagotoviti, da bodo učenci večji podajanja povratnih informacij?*
- *Kako pri pouku upoštevati povratne informacije učencev?*

Raziskovalna metoda

Ker smo v raziskavi želeli skupaj z učenci in učitelji raziskovati in rekonstruirati model *formativnega spremljanja za krepitev glasu učenca* in ker naš namen ni vključeval pridobitev samo splošno veljavnih zakonitosti, temveč ugotavljanje različnih konstruiranih stvarnosti, smo se odločili za kvalitativno raziskavo. Kot temeljni raziskovalni pristop smo uporabili metodo akcijskega raziskovanja, s katero stanje ne samo opisujemo in razlagamo, ampak tudi spreminjamo in pokažemo proces spreminjanja (Phelps in Hase, 2002). Fazi akcijskega raziskovanja je sledila analiza rezultatov v obliki multiple študije primera. Učitelji so načrtovali in izpeljali od štiri do šest akcijskih ciklov. Med vsakim akcijskim ciklom in na koncu vsakega od njih so učitelji zapisali svoja razmišljanja v svoje osebne načrte. Pričakovali smo, da bo kvalitativna analiza rezultatov posameznega akcijskega cikla pripeljala do razumevanja, katere učne strategije omogočajo, da učenci postanejo soustvarjalci učnega procesa. Razumevanje le-teh pa bi omogočilo optimizacijo modela *formativnega spremljanja za krepitev glasu učenca*.

Sodelujoči

Pri projektu je sodelovalo 78 udeležencev (69 učiteljev in 9 ravnateljcev) iz osmih osnovnih šol ter ene srednje šole. Začeli smo s skupino učiteljev, ki so bili ob podpori rav-

nateljev pripravljeni sodelovati v projektu, temu je sledilo vključevanje kolegov z namenom širjenja. Šole so oblikovale svojo vizijo o spremembah, ki so jih želeli vnesti v svojo pedagoško prakso. Ta študija primera prikazuje triletni proces postopnega razvoja glasu učenca in formativnega spremljanja v slovenskih šolah (od septembra 2016 do januarja 2019).

Gradiva za analizo

V času projekta so učitelji izdelali *osebne načrte*, ki so jih usmerjali k akcijskemu raziskovanju lastne pedagoške prakse po načelih formativnega spremljanja. V *osebne načrte* so zapisovali svoja spoznanja, razmišljanja in refleksije o poteku učnih ur in o pogovorih z učenci.

V okviru raziskovanja lastne prakse so učitelji izvajali tudi redne pogovore z učenci. Sporočila učencev so zapisovali v svoje osebne načrte. Njihove zapise smo razdelili na pomenke enote ter jih odprto kodirali (razčlenili, pregledali, primerjali, kategorizirali). Pri procesu kodiranja smo uporabili induktivni pristop. Vsaka enota je najprej označena s številko pogovora z učencem (npr. I1) ter informacijo o tem, ali gre za izjavo deklice ali dečka (Ž – deklica, M – deček).

Sredi projekta smo učiteljem, učencem in staršem razdelili vprašalnike, s katerimi smo na štiristopenjski lestvici (*se popolnoma strinjam, se strinjam, delno se strinjam, se ne strinjam*) ugotavljali, kako dobro sta glas učenca in formativno spremljanje vpeljana v učno prakso ter ali je mogoče to še izboljšati. V tem članku predstavljamo le rezultate odgovorov, ki so jih podali učenci.

Postopek

Študija je potekala v dveh fazah – v akcijskem in komparativnem delu.

Akcijski del

Akcijsko raziskovanje je omogočilo preučevanje in reševanje problemov, ki smo jih identificirali z analizo predhodnih raziskav, ki so pokazale, da je uporaba učnih strategij, ki bi spodbujale učence k soustvarjanju kriterijev uspešnosti, sporočanju bolj neposrednih in odprtih povratnih informacij, gradnji partnerskega odnosa med učiteljem in razredom ali med učiteljem in učencem, le redko prisotna pri pouku.

Na začetku so učitelji definirali akcijske korake. Vsak od načrtovanih ciklov je v povprečju trajal eno polletje. Po koncu prvega cikla je bila izvedena evalvacija. Vključevala je kvalitativno analizo zgoraj omenjenih pripomočkov. Glede na analizo so učitelji določili akcijske ukrepe za naslednji cikel. V prvih ciklih je bil proces poučevanja osredotočen zlasti na vključevanje glasu učenca prek formativnega spremljanja. V nadaljevanju so učitelji povabili učence k podajanju predlogov za izboljšanje poučevanja.

Primerjalna faza

Zaključku akcijske faze je sledila komparativna faza. V tej fazi je bila izvedena primerjava analiz pedagoškega procesa in izidov ciklov. Analizirana je bila dinamika poteka akcijskih ciklov. Izvedeno je bilo opazovanje kvalitativnih razlik med procesom v posameznih ciklih, s poudarkom na iskanju odgovorov na raziskovalna vprašanja.

UGOTOVITVE

V prvih ciklih je bil proces poučevanja osredotočen zlasti na vključevanje glasu učenca, kar je omogočilo aktivnejšo vlogo učencev. V ciklih, ki so sledili, je bila osredotočenost na razvoju veščin samournavanja pri učencih ter na spodbujanju učencev k sporočanju predlogov za izboljšanje poučevanja.

Spodbujanje učencev k prevzemanju odgovornosti za lastno učenje

Učenci so bili vključeni v skupno oblikovanje vseh vidikov učenja – od načrtovanja do spremljanja in vrednotenja znanja. Soustvarjali so namene učenja in kriterije uspešnosti, snovali različne učne izkušnje, izvajali samovrednotenje in vrstniško vrednotenje ter razvijali samoregulativni odnos do učenja.

Učitelji so učence spodbujali k prevzemanju odgovornosti za lastno učenje, kar jim je pomagalo pri nadaljnjem učenju, izbiri nadaljnjih korakov in je prispevalo k povečanju njihovega interesa za učenje.

Vključenost v samovrednotenje in vrstniško vrednotenje je pripomogla k temu, da so učenci aktivno izgrajevali svoje znanje, pri čemer jih je učitelj spodbujal k raziskovanju ter navezovanju učnih ciljev na lastna zanimanja in interese. Skozi ta proces so postopno prevzeli odgovornost za svoje učenje. To je okrepilo tudi njihovo zanimanje za oblikovanje kriterijev uspešnosti, ki so jih določili skupaj z učiteljem.

Analiza učiteljevih osebnih načrtov je pokazala, da sta bila samovrednotenje in vrstniško vrednotenje koristna za učenje ter razumevanje, kar odraža tudi naslednja izjava enega od učencev:



Podajanje povratnih informacij sošolcem je pripomoglo k temu, da smo med seboj pogosteje sodelovali, si pomagali in se še bolj poglobljali v razumevanje učne snovi. Namesto da bi med seboj tekmovali, smo začeli sodelovati. (učenec)

Učenci so razvili pozitiven odnos do vrstniškega vrednotenja. Pozitivna stališča so pripisali dejstvu, da pri tem ni šlo za izrekanje vrednostnih sodb, ampak predvsem za pomoč pri dajanju nasvetov drug drugemu, kaj bi pri svojem delu lahko še izboljšali, nadgradili oz. spremenili. Med akcijskimi cikli so učenci prejeli povratne informacije, kar jim je omogočilo stalne izboljšave njihovega učnega procesa. Razumeli so, da je vrstniško vrednotenje veščina, ki jo bodo lahko uporabili tudi pozneje v življenju, kar odražata naslednji izjavi:



Iskreno vrednotenje našega dela, ne da bi sodili eden drugega, je bilo izkušnja, ki mi je ponudila največ in mi bo prav prišla tudi v življenju. (učenka)



Pomembno je bilo, da smo vrednotili lastno delo in prejeli povratne informacije sošolcev, ki so nam povedale, kaj lahko izboljšamo in kako. (učenec)

Analiza vprašalnikov, kjer so učenci s pomočjo štiristo-penjske lestvice (*se popolnoma strinjam, se strinjam, delno se strinjam, se ne strinjam*) podali svoje razmisleke o tem, v kolikšni meri se pri pouku sliši njihov glas in v kolikšni meri so deležni pristopov formativnega spremljanja, je pokazala, da približno 20 odstotkov učencev (243 od 1400), ki so odgovorili na vprašanja, meni, da so bili v zelo veliki meri vključeni v soustvarjanje različnih vidikov izobraževanja.

Proces poučevanja, ki je temeljil na strategijah formativnega spremljanja in glasu učenca, je močno vplival na zanimanje učencev za učenje, zato ne preseneča, da so odgovorili z *zelo se strinjam* na tiste izjave, ki so se nanašale na število vprašanj, ki jih lahko postavijo med poukom, pomembnost vprašanj, ki spodbujajo ustvarjalno in kritično razmišljanje, možnost sodelovanja z vrstniki, možnost razprav ter ponovnega pregleda učnih ciljev in kriterijev

uspeha skupaj z učitelji ter prevzemanje odgovornosti za lastno učenje.

Dobri medsebojni odnosi učence spodbujajo k izražanju mnenj pri pouku

Učenci so izražali svoje poglede, mnenja, zamisli, predloge, skrbi in pomisleke o učenju in poučevanju ter imeli možnost izraziti, kaj bi pri pouku lahko bilo drugače. Učitelji so se zavzemali za dialog med učenci in učiteljem oz. med učenci, in sicer ne le o učni vsebini, ampak tudi o pristopih k učenju, o razvijanju metakognitivnih strategij, ki usmerjajo učenčevo načrtovanje, organiziranje, izvajanje in vrednotenje lastnega dela. Učenci so imeli občutek, da je učiteljem mar zanje. Le-ti so jim prisluhili, jih slišali in spodbujali k izražanju njihovih misli, pogledov, želja, prioritet ... Učenci so aktivno izgrajevali svoje znanje, pri čemer so jih učitelji spodbujali k raziskovanju, navezovanju učnih ciljev na lastna zanimanja in interese ter jih vključevali v soustvarjanje kriterijev uspešnosti. Na začetku vsakega učnega sklopa so učence spodbujali k delu v parih ali skupinah. Skupinsko delo je učence spodbujalo k medsebojni komunikaciji, reševanju problemov ter k vrednotenju različnih pogledov. V ospredju so bile predvsem razlage učencev, s katerimi so skušali posredovati svoje zamisli in ne le pravilne odgovore.

► PREGLEDNICA 1: Vključenost učencev

	Se popolnoma strinjam	Se strinjam	Delno se strinjam	Se ne strinjam	Skupaj
Iz učiteljeve povratne informacije je jasno razvidno, kaj sem že dosegel/-a in kaj moram še narediti, da bom dosežek izboljšal/-a.	84 (35 %)	113 (47 %)	35 (14 %)	11 (5 %)	243 (100 %)
Pripravljen/-a sem sodelovati in prevzemati odgovornost za svoje učenje.	110 (45 %)	104 (43 %)	25 (10 %)	4 (2 %)	243 (100 %)
Učitelj nas vključi v sooblikovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti.	69 (28 %)	118 (49 %)	48 (20 %)	8 (3 %)	243 (100 %)
Učitelj nas s svojimi vprašanji spodbuja k razmišljanju in raziskovanju.	94 (39 %)	110 (45 %)	34 (14 %)	5 (2 %)	243 (100 %)
Učitelj s svojimi vprašanji spodbuja naše ustvarjalno in kritično mišljenje.	69 (28 %)	112 (46 %)	41 (17 %)	21 (9 %)	243 (100 %)
Učitelj nas spodbuja k pogostejšemu zastavljanju vprašanj.	82 (34 %)	81 (33 %)	57 (23 %)	23 (9 %)	243 (100 %)
Učitelj nas spodbuja k medsebojni izmenjavi povratnih informacij.	83 (34 %)	109 (45 %)	32 (13 %)	19 (8 %)	243 (100 %)
Odgovoren/-a sem za svoje učenje, zato pozornost posvečam premisleku o svojem učenju.	83 (34 %)	106 (44 %)	36 (15 %)	18 (7 %)	243 (100 %)
Pri pouku sodelujemo – poslušamo drug drugega in spoštujemo drugačna stališča.	82 (34 %)	93 (38 %)	53 (22 %)	15 (6 %)	243 (100 %)
Učitelj nas spodbuja k izražanju povratnih informacij in predlogov o tem, kako bi lahko izboljšal svoje poučevanje.	89 (37 %)	101 (42 %)	40 (16 %)	13 (5 %)	243 (100 %)

Naslednji izjavi dokazujeta, da so učenci cenili to, da je bil njihov glas upoštevan:



Moj glas in glas mojih sošolcev je pomemben, saj razkriva, kaj že vemo. (učenec)



Izmenjava mnenj in pogledov ter vrednotenje našega dela nam omogočajo, da pridemo do novih zamisli ter smo še bolj ustvarjalni. Pomembno je, da nam učitelji zaupajo in da slišijo naše predloge. (učenka)

Tudi analiza vprašalnikov, ki so jih izpolnili učenci, je pokazala, da je bil njihov glas zelo upoštevan.

Preglednica 2 prikazuje, da so učenci imeli možnost izražati svoje predloge, želje in potrebe ter da je njihov glas bil v veliki meri upoštevan. Učitelji so jim omogočali priložnosti za samovrednotenje in premislek o tem, kako se učijo, hkrati pa so bili pozorni na potrebe vsakega izmed njih.

SKLEP

Rezultati raziskave govorijo v prid pouka, pri katerem se prepletata formativno spremljanje in glas učenca. Učitelji so razvijali tudi sodelovalno učenje, pri katerem so bili učenci drug drugemu »vir poučevanja«, saj »več glav več ve« (Peklaj, 2001). Učenci so si izmenjevali povratne informacije, kritično prijateljevali in imeli možnost prisluhniti idejam drug drugega. Vloga učitelja se je spremenila od izključno podajanja znanja k spodbujanju dialoga. Njihova naloga je bila ustvarjanje učnih situacij, ki so učence spodbujale k aktivni vključitvi v učenje, k vrednotenju njihovega dela in iskanju načinov, kako bi ga lahko še izboljšali.

Učenci so prevzeli odgovornost za svoje učenje, oblikovali vprašanja in naloge drug za drugega, vrednotili delo sošolcev ter razmišljali, kaj bi lahko še izboljšali.

Pri tem pa je igrala pomembno vlogo naravnost učitelja. Učitelji so verjeli, da se učenci lahko največ naučijo z lastnim raziskovanjem in odkrivanjem ter ob medsebojni pomoči. Bili so prepričani, da so za učenje odgovorni učenci, medtem ko je bila njihova vloga ustvariti učno okolje, v katerem so bili učenci soustvarjalci učnega procesa. S tem, ko so učenci dobili možnost izraziti svoje poglede, mnenja, zamisli, predloge, skrbi in pomisleke o učenju in poučevanju ter imeli možnost povedati, kaj bi pri pouku lahko bilo drugače, so imeli občutek, da so vredni zaupanja in da imajo njihova mnenja težo ter pomen.

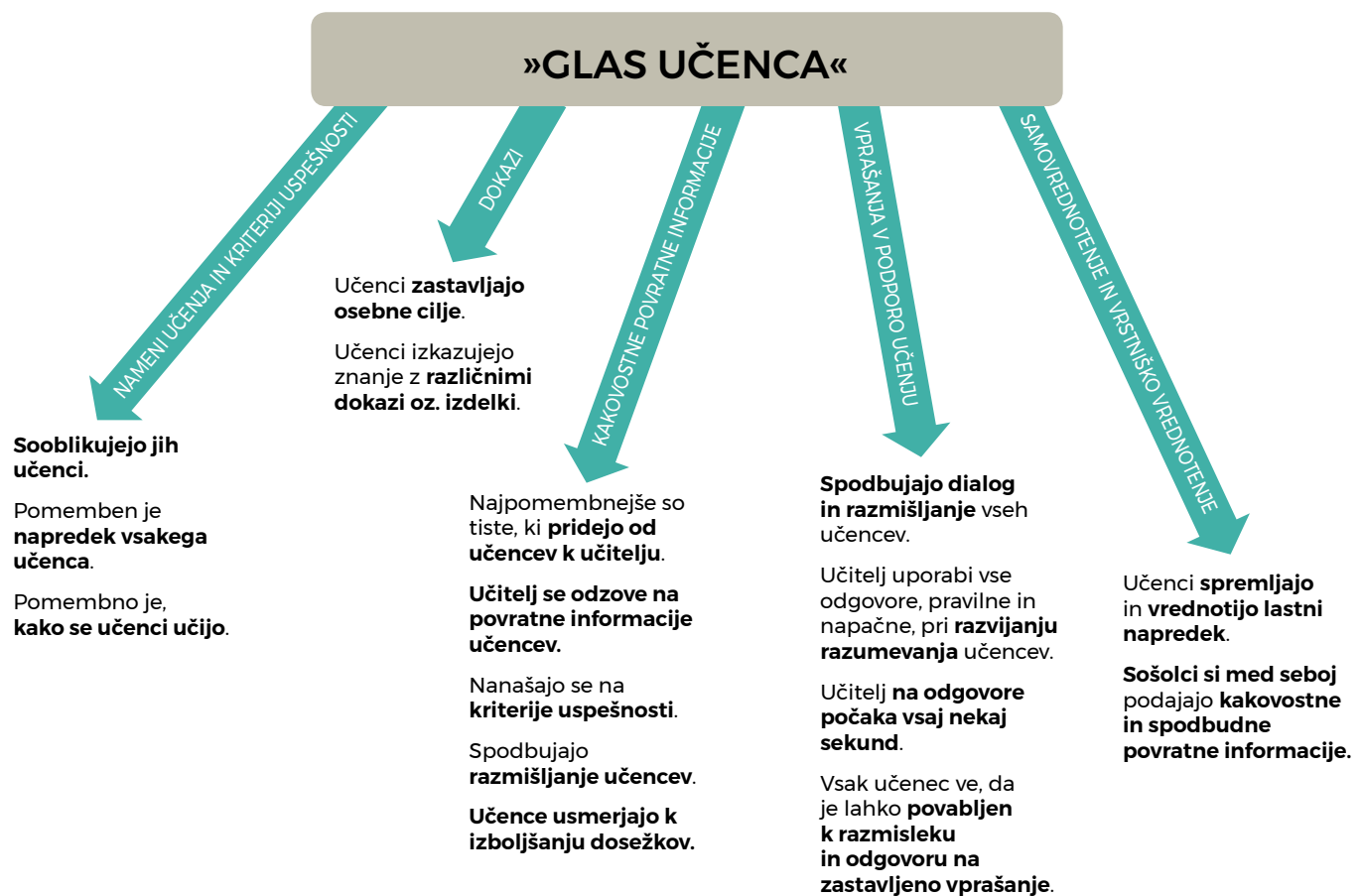
Na podlagi ugotovitev je bil oblikovan *model formativnega spremljanja za krepitev glasu učenca*, ki prikazuje elemente formativnega spremljanja, bistvene za njegov uspeh v praksi. Model je predstavljen na Sliki 1.

Kot so pokazale številne druge raziskave (Black in Wiliam, 1998, 2002; Black, 2010), potrjuje tudi naša, da je za izgradnjo kakovostnega in trajnega znanja ključna aktivna vloga učenca, pri čemer učitelj učenca podpira tako, da nenehno ugotavlja, kako učenec napreduje, in prilagaja pouk povratnim informacijam, ki jih pridobi od učenca. Zelo pomembno je, da si učitelj in učenci izmenjujejo povratne informacije z namenom premagovanja vrzeli v učenju ter izboljšanja dosežkov. Učenci tako razvijejo odgovoren odnos do učenja in prevzamejo skrb za učenje. Formativno spremljanje, poleg učinka na učne dosežke, spreminja tudi dinamiko dela v razredu in izboljšuje odnose med učiteljem in učenci ter med samimi učenci. Učenci, ki imajo možnost soustvarjati učni proces, so bolj motivirani za delo, imajo večjo samozavest, prevzamejo več odgovornosti za lastno učenje, hkrati s tem pa razvijejo boljši odnos s sošolci in učitelji. Pri tem je bistvenega pomena, da ima vsak učenec možnost izraziti svoj pogled, mnenje, zamisli, predloge, skrbi in pomisleke o učenju ter poučevanju. Vse to pripomore k sproščenemu vzdušju v razredu in medsebojnemu spoštovanju.

Da bi spremenili učiteljev odnos ali pogled na pomembnost vpeljevanja formativnega spremljanja za krepitev glasu učenca, je potrebno strokovno izobraževanje učiteljev na tem področju, ki jim bo pomagalo prepoznati vrednost le-tega.

► PREGLEDNICA 2: Glas učenca

	Se popolnoma strinjam	Se strinjam	Delno se strinjam	Se ne strinjam	Skupaj
Učitelj prisluhne mojim predlogom, željam in potrebam ter jih upošteva/spoštuje.	77 (32 %)	109 (45 %)	47 (19 %)	10 (4 %)	243 (100 %)
Učenci imamo spoštljiv odnos drug do drugega.	52 (21 %)	111 (46 %)	55 (23 %)	25 (10 %)	243 (100 %)
Učitelj nam omogoča priložnosti za samovrednotenje in premislek o tem, kako se učimo.	93 (38 %)	105 (43 %)	33 (14 %)	12 (5 %)	243 (100 %)
Učitelj upošteva potrebe vseh učencev.	79 (33 %)	89 (37 %)	53 (22 %)	22 (9 %)	243 (100 %)



► SLIKA 1: Model formativnega spremljanja za krepitev glasu učenca

VIRI IN LITERATURA

Black, P. in Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box. Raising standards through classroom assessment. London: School of Education, King's College Press.

Black, P., Christine H., Clare L., Bethan M. in Wiliam, D. (2002). Working inside the black box. Assessment for learning in the classroom. London: School of Education, King's College Press.

Black, P. (2010). The value of formative feedback and the problems of implementation in classroom dialogue and feedback on written work: practical and theoretical issues. V: M. T. Škraba (ur.), Didaktika ocenjevanja znanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Crosnoe, R., M. Johnson in G. Elder (2004). »Intergenerational Bonding in School: The Behavioural and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships«, *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.

Gamoran, A. (1993). »Alternative Uses of Ability Grouping in Secondary Schools: Can We Bring High-Quality Instruction to Low-Ability Classes?«, *American Journal of Education*, 102(1), 1-12.

Fielding, M. (2001). Beyond the Rhetoric of Student Voice: New Departures or New Constraints in the Transformation of 21st Century Schooling, *Forum*, 43.

Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003 (dostopno 3. 3. 2019).

Jennings, P. A. in M. T. Greenberg (2009). »The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes«, *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

Lundy, L. (2007). Voice is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <http://dx.doi.org/10.1080/0141192070165703> (dostopno 3. 3. 2019).

Manefield, J., Collins, R., Moore, J. (2007). Student voice. A historical perspective and new directions. Paper no. 10. Department of Education: Melbourne. https://www.researchgate.net/publication/265173461_Student_Voice_A_Historical_Perspective_and_New_Directions (dostopno 3. 3. 2019).

Mitra, D. (2003). Student Voice in School Reform: Reframing Student-Teacher Relationships, *McGill Journal of Education*, 38(2).

Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing »Student voice« in Schools lead to gains in youth development? *Teachers College Road*, 106(4), 651-688. http://curriculumstudies.pbworks.com/w/file/attach/52018177/Mitra2004TheSignificanceofChildrensVoice_TCRRecord.pdf (dostopno 3. 3. 2019).

OECD (2003). Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. OECD Publishing. http://www.oecd.org/education/school/programme_for_international_student_assessment_pisa/33689885.pdf (dostopno 1. 3. 2019).

OECD (2013). PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV), OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-iv.pdf> (dostopno 1. 3. 2019).

Oldfather, P. (1995). Songs "come back most to them": Students' experiences as researchers. *Theory Into Practice*, 34(2), 131.

Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje – ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.

Phelps, R. in Hase, S. (2002). Complexity and Action Research: exploring the theoretical and methodological connections. *Education Action Research*, 10(3), 507-524.

Quaglia, R. J. (2016). School voice report 2016. Quaglia Institute for School Voice and Aspirations. http://quagliainstitute.org/dmsView/School_Voice_Report_2016 and <https://surveys.quagliainstitute.org/> (dostopno 1. 3. 2019).

Rudduck, J. in Flutter, J. (2000). Pupil Participation and Perspective: 'Carving a New Order of Experience', *Cambridge Journal of Education*, 30(1).

Sammons, P. (1999). School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century, Swets and Zeitlinger. Lisse.

Scheerens, J. in Bosker, R. (1997). The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford: Pergamon.

Taylor, B., M. Pressley in P. Pearson (2002). »Research-Supported Characteristics of Teachers and Schools that Promote Reading Achievement«. V: B. Taylor and P. Pearson (ur.), *Teaching Reading: Effective Schools, Accomplished Teachers*, CIERA, Mahwah, New Jersey.

William, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.

William, D. (2016). The secret of effective feedback. *Educational leadership*, 73(7). <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr16/vol73/num07/The-Secret-of-Effective-Feedback.aspx> (dostopno 1. 3. 2019).