

RODIČOVSKÉ SCHŮZKY VEDENÉ ŽÁKY STUDENT LED PARENT CONFERENCES

ANN PIHLGREN

Abstrakt

Výzkumy ukazují, že většina komunikace při rodičovských schůzkách¹ probíhá mezi učitelem a rodičem, kdežto příležitosti žáka vyjádřit svůj názor nebo klást otázky jsou minimální. I ve Švédsku se schůzky zaměřují především na nedostatky žáka. Související dokumentace je spíše prostředkem k tomu, aby žák byl seznámen se svým chováním, a nesoustředí se již na proces jeho učení.

Tento příspěvek se zabývá rodičovskými schůzkami, které vedou sami žáci. Jedná se o postup, který se snaží posunout komunikaci ve prospěch hlasu a názorů žáků. V rámci takto koncipovaných rodičovských schůzek žáci hodnotí vlastní schopnosti a vědomosti napříč jednotlivými předměty. Je to tedy žák sám, kdo vede schůzku, při níž je jeho rodič informován o tom, jak se jeho dítě učí, a o jeho dalších cílech a aktivitách. Příspěvek staví na sociokognitivních, sociokonstruktivních a formativních východiscích, neboť pokud žák porozumí svým výsledkům, cílům a prostředkům jejich dosažení, bude jeho učení efektivnější.

V rámci prezentované kvalitativní studie byly osloveny skupiny žáků, učitelů, rodičů a vedoucích pracovníků dvou škol. Tyto školy uskutečňují rodičovské schůzky vedené žáky již pět let v případě první školy a deset let v případě školy druhé. Výzkumné otázky zjišťují, jak respondenti popisují takto koncipované rodičovské schůzky a jejich vliv na pedagogické plánování, výsledky a administrativu školy. Vedle toho zjišťují také rozdíly mezi oběma školami. Výsledky tohoto šetření jsou pak porovnávány s výsledky dřívějších výzkumů, které se věnovaly rodičovským schůzkám v jejich běžné podobě, tzn. rodičovským schůzkám vedeným učiteli.

Mezi důležitá zjištění patří to, že žák, který vede rodičovské schůzky, rozumí rozhodnutím vztahujícím se ke procesu jeho učení a umí taková rozhodnutí popsat i vykonat. Nezbytnou podmínkou je přitom formativní a srozumitelná dokumentace. Rodičovské schůzky jsou v této koncepci informativnější, mají z pedagogického hlediska vyšší kvalitu a přinášejí vyrovnanější distribuci moci ve třídě. Učitelská i rodičovská role se přitom mění ve prospěch vzájemné spolupráce.

Klíčová slova

rodičovská schůzka, učení, zpětná vazba, metakognice

¹ Autorka v originálním textu upozorňuje na švédské označení těchto schůzek *utvecklingsamtal*, doslova „rozhovor o rozvoji“ nebo „rozvojový rozhovor“, a uvádí označení používaná v anglofonním světě *parent-teacher conference* v USA a Británii, *parent-teacher interview* v Austrálii a Kanadě a *school parent meeting* v Singapuru. Pro český text volíme běžné označení „rodičovské schůzky“ (pozn. překladatele).

Abstract

Research shows that most of the talking in parent-teacher conferences² is done by the teacher and the parent, with few opportunities for the student to express ideas or pose questions. Swedish conferences tend to focus on the shortcomings of the student, and the documentation becomes means to show the student appropriate behaviors, rather than focusing on learning progress.

This article will investigate student led parent conferences, a method that aims at shifting the dialogue in favor of the student's voice and opinions. The work starts with a thematic unit, where the students self-assess their abilities and knowledge in each subject area. The thematic unit ends with each student leading a conference, where the parent will be informed of the student's present progress and of the learning goals and activities suggested henceforth. If the student understands his/her results, goals, and means to get there, learning will be more effective.

In this qualitative study, students, teachers, parents, and school leaders from two schools have been interviewed in groups. The schools have practiced student led parent conferences for five and ten years. The research questions address how the respondents describe the effects of the student led parent conferences on pedagogical planning, school results, and administration, and differences between the schools, and the result is compared to results from previous research on teacher led conferences.

Important findings are that the student, when participating in student led parent conferences, understands, describes, and makes strategic decisions about his/her development. Formative and understandable documentation is imperative. These conferences are more informative, have higher pedagogical qualities, and will introduce a more egalitarian division of power in the classroom. Teacher and parent roles change to be more cooperative.

Keywords

parent conference, learning, feedback, meta-cognition

Úvod

Stejně jako v jiných evropských zemích se i v rámci předepsaného kurikula ve Švédsku postupně měnily teorie o tom, jak se žáci učí. Tyto změny měly vliv i na podobu rodičovských schůzek (Pihlgren, 2011a). Během šedesátých let bylo švédské kurikulum behavioristické (Läroplan, 1969), a cílem rodičovských schůzek proto bylo sledovat, nakolik se žák přizpůsobuje normám školy. Během let osmdesátých (Läroplan, 1980) se do centra pozornosti rodičovských schůzek dostala problematika duševní pohody žáků. Dnes je švédské kurikulum (Läroplan, 1998, Läroplan, 2011), podobně jako mnohá jiná evropská kurikula, široce inspirováno teoriemi Lva S. Vygotského a Michaila Bachtina s tím, že učení se má za společenský proces, který se odvíjí v interakci (Pihlgren, 2011a). V takovém paradigmatu je základní podmínkou učení dialog (Dysthe, 1996; Säljö, 2000).

² The meetings or conferences are labeled *Parent-teacher Conference* in the USA and UK, *Parent-Teacher Interviews* in Australia and Canada, *School Parent Meetings* in Singapore, and 'Utvecklingssamtal', *Development Dialog* in Sweden.

Tradiční rodičovské schůzky vede učitel, který předává informace rodičům (Pihlgren, 2011a), a to zpravidla za nepřítomnosti žáka (Hackmann, Kenworthy, & Nibbelink, 1998). Ve Švédsku se však již od osmdesátých let žák těchto schůzek účastní, což je jedním z faktorů, který zvyšuje jejich produktivitu (Minke, Walker, & Anderson, 2003). Podle švédské legislativy (SFS 2010:800) se mají rodičovské schůzky, jichž se účastní rodiče, učitel i žák, konat jednou za půl roku. Předmětem těchto schůzek přitom má být osobní plán žáka, kde je písemně hodnoceno, jak jeho výsledky v jednotlivých předmětech odpovídají standardům. Tato dokumentace má sloužit jako doklad žákova rozvoje a současně má informovat rodiče o výsledcích jejich dítěte a dalším postupu při jeho učení. Dokumentace je tedy určitým zdrojem plánování školy i učitele a napomáhá rozvíjet žákovy schopnosti sebehodnocení (Skolverket, 2009). Švédský model rodičovských schůzek (nazvaný *utvecklingsamtal*, tj. rozhovor o vývoji), kterých se účastní rodiče, učitel a žák, je přitom formativně zaměřen primárně na dosažené výsledky žáka. Případné problémy nebo specifické potřeby žáka jsou předmětem zájmu jiných schůzek založených na jiném typu dokumentace (tzv. *åtgärdsprogram*, tj. s programem opatření, viz SFS 2010:800) odpovídajícímu anglickému IEP (*Individual Education Plan*), individuálnímu vzdělávacímu plánu (Hirsh, 2012).

Žákem vedené rodičovské schůzky jsou rozšířením tradičních schůzek za účasti rodiče, učitele a žáka, ovšem se zdůrazněním aktivní role žáka a rodiče (Moreau, 2008; Pihlgren, 2011b). Žákem vedené rodičovské schůzky nejsou ve švédských školách povinné, nicméně řada škol je pořádá s cílem pomoci žákům, aby jejich učení více mířilo k dobrým výsledkům a aby v rámci rozhovoru dostaly hlas a názory žáka více prostoru.

Prvním krokem v organizaci žákem vedených rodičovských schůzek je tzv. tematická část, která trvá 1 až 2 týdny a v níž žáci hodnotí vlastní schopnosti a znalosti v každém předmětu (Pihlgren, 2011b; Wirström Nilsson, 2010). Každý žák se svým učitelem nejprve hovoří o dosažených výsledcích a společně pak plánují učební cíle a činnosti do budoucna (Pihlgren, 2006). Tímto způsobem má žák s učitelem dospět ke shodě na tom, jaký je současný stav žákova učení. Pro ilustraci dosaženého pokroku jsou vybírány konkrétní výsledky. Poté se nanečisto zkouší podoba rodičovské schůzky vedené žákem, v níž některý ze spolužáků zastává roli rodiče. Takto „nacvičená“ schůzka se v případě potřeby upravuje. Po tematické části každý žák vede schůzku, při níž jsou jeho rodiče informováni o současném stavu jeho znalostí a dovedností, o učebních cílech a činnostech, které s nimi souvisejí. Schůzka, která trvá přibližně hodinu, probíhá zcela v režii žáka. Učitel do ní vstupuje pouze v okamžicích, kdy se diskutuje o stanovení dalších cílů, avšak jinak zůstává v pozadí. Nakonec je schůzka ze strany všech účastníků zhodnocena.

Dokumentace, která v průběhu schůzky vznikne, se uchovává, aby ji bylo možné využít při plánování dalších činností žáka, a je využita také v průběhu následující schůzky konané přibližně za půl roku. Smysl takto koncipované rodičovské schůzky spočívá v tom, že žák díky reflexi svých znalostí a kompetencí a plánování cílů (probíhající samostatně, s učitelem, se spolužákem a nakonec také s rodičem) chápe, jak by se měl nadále odvíjet proces jeho učení.

Jaké jsou účinky běžných rodičovských schůzek ve Švédsku, se již stalo předmětem výzkumu, zatímco rodičovské schůzky vedené žáky doposud hodnoceny nebyly (Hofvendahl, 2010). Prezentovaný výzkum se orientuje na účinky těchto schůzek a následně srovnává výsledky z obou typů šetření. Školy, které byly zapojeny do tohoto šetření, realizují žáky vedené rodičovské schůzky již pět a deset let.

Východiska výzkumu

Podle L. S. Vygotského (1978) má každý jedinec svoji zónu nejbližšího vývoje, do níž lze vstoupit interakcí. Prostřednictvím specifického kontextu a činností, které učitel realizuje, tak žákům zprostředkovává, co je důležité, díky rozhovoru žáky postupně učí také vnitřnímu dialogu (Linell, 1998). Koncept žákem vedených rodičovských schůzek tedy staví na sociokognitivních, sociokonstruktivních a formativních východiscích. Pokud žák rozumí svým výsledkům a cílům a prostředkům, jimiž těchto cílů lze dosáhnout, učí se efektivněji (Pihlgren, 2011a).

Povědomí žáka o jeho výsledcích i navazujících cílech bývá posilováno jeho formativním hodnocením (Black & Wiliam, 1998; Sadler, 1989). Při hodnocení komplexních znalostí a dovedností i u procesu jejich sdělování směrem k žákům lze využít tzv. směrnic (Jönsson & Svingby, 2007). Směrnice poukazují na různé kvalitativní úrovně, popisují hodnotící kritéria v rámci jednotlivých předmětů a slouží jako ukazatele různých úrovní kompetencí (Hortlund, Freccero, & Pousette, 2005; Wiggins, 1998). Mají-li takové směrnice zefektivňovat učení, musí se s nimi žák vnitřně ztotožnit jako s očekávanými, která jsou na něj kladena – nesmí je chápat jako výčet úkolů (Ritchhart, 2002). Ze strany učitele je pak požadavek toho, aby byly směrnice pokládány spíše za pracovní nástroj než samotný cíl (Stagg Peterson & McClay, 2010). Naučit se tyto směrnice využívat vyžaduje přípravu, zkušenosti a čas, a to zejména na počátku (Lindström, 2002; Pihlgren, 2006).

Sebehodnocení a zpětná vazba od učitele a spolužáků jsou účinným zdrojem kvalitnějšího učení (Hattie & Timperley, 2007; Hawe, Dixon, & Watson, 2008). Většina žáků dokáže úroveň svých vědomostí zhodnotit, problematické to může být u žáků se speciálními potřebami. Sebehodnocení

a hodnocení vrstevníky musí přicházet v koordinaci s úvodním hodnocením učitele (Pihlgren, 2013a) a je nutné, aby probíhalo pravidelně. Výzkumy ukazují, že dokonce i studenti vysokých škol mají potíže s hodnocením svého výkonu a pochopením hodnocení svého učitele, nesplňuje-li tyto požadavky (Jönsson, 2011; Bek, 2012). Jen postupně a s tím, jak se seznamují se svými kvalitami a nedostatky, se žáci naučí interpretovat a hodnotit jak výkon svůj, tak výkon druhých (Hetland, Winner, Veenema, & Sheridan, 2007; Lindström cit. podle Lindström, Lindberg, & Pettersson, 2011). Učitelé si musí uvědomit, že hodnocení je proces, jehož se žák aktivně účastní, a musí jej tak postupně vést k uplatnění hodnoticích kritérií (Boistrup-Björklund cit. podle Lindström, Lindberg, & Pettersson, 2011). S tímto záměrem mají klást metakognitivní otázky, poskytovat zpětnou vazbu k výstupům žáka i procesům, které k výstupům vedly, mají explicitně sdělovat, jaká jsou hodnoticí kritéria, a vést žáky k sebehodnocení (Stagg Peterson & McClay, 2010). Význam zpětné vazby a prezentace hodnoticích kritérií mnozí učitelé chápou, nicméně s metakognitivními otázkami a vedením žáků k sebehodnocení pracuje málokterý (Pihlgren, 2013b).

Ne každá zpětná vazba však má účinek na učení (Hattie & Timperley, 2007). Tento výzkum dále poukazuje na to, že na proces učení nemusí mít vliv zpětná vazba na osobní úrovni, jejímž prostřednictvím je žák povzbuzován, chválen či kárán, ani zpětná vazba v podobě známkování a výsledků testování, a dále ani kolektivní zpětná vazba učitele směrem k celé třídě. Naopak neúčinnější je zpětná vazba vztahující se k pracovnímu procesu žáka a zpětná vazba směřující k metakognici, která poukazuje na to, co se při učení událo. Účinek na učení má přitom jak pozitivní, tak negativní zpětná vazba tohoto typu.

Rodičovské schůzky ve Švédsku optikou výzkumů

Výsledky výzkumů ukazují, že žáci obecně mají ve škole malý vliv (Aspán, 2009; Danell, 2006; Persson, 2010). Běžné švédské rodičovské schůzky (vedené učitelem) probíhají mezi učitelem a rodičem, přičemž učitel je v roli hlavního mluvčího. Tématem schůzek jsou především žákovy slabiny (Hackmann, Kenworthy, & Nibbelink, 1998; Hofvendahl, 2006; MacLure & Walker, 2000). Učitel s rodičem se zaměřují primárně na aktuální výsledky žáka, aniž by diskutovali jeho rozvojové cíle (Tholander & Norrby, 2008; Lindh-Munther & Lindh, 2005). Učitelé namísto rozvoje vědomostí hodnotí převážně pracovní schopnosti žáka, jeho produktivitu, kázeň a chování (Andersson, 2010; Elfström, 2005; Vallberg Roth & Månsson, 2008). Čím volnější jsou kritéria hodnocení, tím náchylnější je hodnocení k subjektivním interpretacím a osobním komentářům (Giota, 2006; Pihlgren, 2011a). Výkonnější žáci jsou

častěji hodnoceni právě z hlediska svého výkonu, zatímco u žáků s horšími výsledky učitel často zohledňuje spíše osobní vlastnosti a přizpůsobuje soud osobním kvalitám žáka (Eggen cit. podle Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010). Část učitelova hodnocení se vztahuje také k žákově ochotě se učit. Podle Korpa (2003) má hodnotitel moc nad identitou toho, koho hodnotí, jeho sebeúctou a budoucností. V jeho moci je přitom také interpretace toho, co společnost pokládá za hodnotné. Rodičovská schůzka a dokumentace, která z ní vzejde, se tak pro žáka stávají prostředkem k seznámení se s očekávanými způsoby chování (Granath, 2008; Mårell-Olsson, 2012).

Kvalita dokumentace se mezi jednotlivými školami i učiteli velice liší (Giota, 2012; Skolverket, 2010). Za naplnění cílů navíc odpovědnost často přebírají rodič a žák, kdežto oblast odpovědnosti učitele není specifikována. To může vést k potížím dětí, které mají doma méně podpory. Postoje švédských učitelů k dokumentaci lze rozdělit do tří kategorií (Hirsh, 2012). První skupina vnímá dokumentaci jako informaci, která rodičům (i žáku samému) zprostředkovává závěry o žákových výkonech a slabínách. Tito učitelé pokládají dokumentaci za časově náročnou a často postrádají její pedagogický účinek. Druhá skupina učitelů považuje dokumentaci za pedagogické jádro vzdělávání, za určitý revidovatelný doklad, který trvale vypovídá o cílech žáka a jeho učebním procesu. Třetí skupina učitelů se koncentruje na náležitou formulaci hodnotících dokumentů. Tito učitelé chtějí pracovat formativně, ale v rámci dokumentace nejsou s to předat informace o důležitých aspektech procesu učení, jelikož dokumentace je obtížně srozumitelná nebo příliš rozsáhlá a soustředí se zejména na výsledky místo toho, aby byla formativním materiálem a plánem (Hirsh, 2012). Právě tato třetí skupina učitelů je mezi švédskými učiteli výrazně početně zastoupena (Hofvendahl, 2010).

Při rodičovských schůzkách vedených žákem mluví žák dvojnásobnou dobu oproti schůzce vedené učitelem (Hofvendahl, 2010). Sám vyjasňuje své problémy a hovoří o vlastním potenciálu, nevysvětluje mu je učitel (Tholander & Norrby, 2008). Další výsledky vypovídají o tom, že účastníci se učitel celé takto koncipované schůzky, zpravidla nad ní „přebírá velení“ (Hofvendahl cit. podle Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010). Pokud by se jí však učitel neúčastnil, objevuje se riziko, že žák dokumentaci pouze pasivně přečte, aniž by rozuměl její podstatě, nebo její obsah nadále sděluje chybně.

Mezinárodní srovnání

Jinde ve světě jsou schůzky učitele s rodičem většinou kratší, zpravidla pětiminutové až třicetiminutové (Hackmann, Kenworthy, & Nibbelink, 1998; MacLure & Walker, 2000). Podobné problémy s dokumentací vzešlé z ro-

dičovských schůzek jako ve Švédsku přitom vykazují například také rodičovské schůzky v Británii, z nichž vycházejí dokumenty IEP (Tennant, 2007). Irská studie v této souvislosti poukázala na to, že žáci i rodiče se méně zapojují, je-li dokumentace složitá (Prunty, 2011). Dokumentace s sebou navíc může nést příliš mnoho byrokratické zátěže a časové náročnosti, což mnohdy ústí ve zjednodušená a mechanická hodnocení žáků (Gross, 2000; SENCo-Forum, 2001). Je ovšem prokázáno, že IEP může mít na proces učení pozitivní vliv, jsou-li stanovené cíle omezeny na tři až čtyři a pokud učitel dané metodě věří (Hirsh, 2012).

Na základě evaluace rodičovských schůzek vedených žákem v USA podobně jako evaluace ve Švédsku lze říci, že tato koncepce rodičovských schůzek vede k lepším výsledkům žáků, k rozvoji jejich schopnosti plánovat a sebehodnotit (Brolin Juhlin, Eliasson Skarstedt, & Öhman, 2012; Pihlgren, 2006; Stråle, 2011). Rodiče jsou po těchto schůzkách více spokojeni s informacemi, které obdrží, s rolí, kterou v rámci schůzky zastávají, i se spoluprací se školou. Učitelé se pak v rámci takto pojatých rodičovských schůzek zabývají dokumentací efektivněji.

Metodologie výzkumného šetření

Předložené výzkumné šetření pojednává o tom, jaký účinek mají rodičovské schůzky vedené žáky, a to na příkladu dvou škol, v nichž takto koncipované schůzky systematicky probíhají již pět a deset let. Venkovskou školu navštěvuje 250 žáků, maloměstskou školu 200 žáků. Obě tyto školy navštěvují děti z rodin smíšeného socioekonomického statusu a z kulturního zázemí s mírně vyšším podílem rodičů, již mají vysokoškolské vzdělání. Maloměstská škola se podílela na vymezení teoretického rámce, cílů i zkušební realizace žákem vedených rodičovských schůzek, které nyní v obou školách probíhají (Pihlgren, 2006).

Výzkum zodpovídá následující výzkumné otázky: Jak respondenti popisují vliv, který mají rodičovské schůzky vedené žáky na interakci a spolupráci mezi rodiči, žáky a učiteli? Jaký vliv mají schůzky z hlediska informovanosti a vzdělávacího a sociálního rozvoje žáků? Jak lze tyto výsledky srovnat s výsledky starších výzkumů vztahujících se k běžným rodičovským schůzkám vedeným učiteli? Jak (pokud vůbec) charakterizují vedoucí pracovníci školy a učitelé školy změny, které vnesly rodičovské schůzky vedené žákem do pedagogického plánování, do žakovských výsledků (v rovině celostátních testů) a administrativy školy? Lze identifikovat určité rozdíly mezi oběma školami?

Výzkum je koncipován jako kvalitativní šetření, v rámci něhož jsme vedli rozhovory s dvaceti žáky, šestnácti rodiči, dvanácti učiteli a devíti vedoucími pracovníky škol. Z celkem jedenácti polostrukturovaných skupinových

rozhovorů bylo pět vedeno se skupinami žáků, dva se skupinami rodičů, dva se skupinami učitelů a dva se skupinami vedoucích pracovníků škol. Respondenti byli vybráni tak, abychom získali heterogenní vzorek z hlediska věku, pohlaví, zaměstnání (u rodičů), školních výsledků (u žáků) a školních předmětů (u učitelů). Žáci z obou škol vyplnili také dotazník (celkem 157 a 156 žáků), který byl součástí kvalitativní evaluace školy (nikoli výzkumu). Jeho výsledky přitom potvrdily to, co v rámci našeho šetření vyplynulo z rozhovorů se žáky.

V případě Venkovské školy byl jeden nepřítomný žák zastoupen jiným a šest pozvaných rodičů se rozhovoru nezúčastnilo. Všichni zúčastnění rodiče se přitom vyjádřili v tom smyslu, že již dříve byli k rodičovským schůzkám vedeným žákem kritičtí. Je možné, že pozitivně naladěni rodiče byli nepřítomni, a to zkreslilo výsledek. I v Maloměstské škole byl jeden nepřítomný žák zastoupen jiným, pozvaní rodiče se však tentokrát zúčastnili všichni. Na rozhovorech participovali všichni pozvaní učitelé a vedoucí pracovníci obou škol.

Všechny rozhovory byly zaznamenány a doslovně přepsány. Při specifikaci toho, na co se rozhovor soustředil, jsme se opírali o relevantní literaturu – tématem byl zpravidla pracovní postup, obsah a funkce dokumentace, funkce dialogu a role jednotlivých stran v něm, účinek a srovnání obou typů rodičovských schůzek. Výsledky byly induktivně a podle fenomenologického přístupu analyzovány tak, aby postupně utvořily kategorie, jejichž pomocí byl přepis kódován. Výsledkem jsou čtyři hlavní kategorie, a to odpovědnost za učení, dělení pravomocí a vlivu, učitelovo porozumění teorii a význam dokumentace. Analýza jednotlivých kategorií byla srovnána s výsledky staršího výzkumu vztahujícího se k rodičovským schůzkám vedeným učitelem, kterých se účastnili rodiče, učitel a žák.

Účast při rozhovorech byla dobrovolná, všichni respondenti se svou účastí na výzkumu souhlasili (účast žáka podléhala souhlasu rodiče). S materiálem jsme nakládali ve shodě s etickými kritérii a pro respondenty i školy jsme použili fiktivní jména. Skutečnost, že výzkum byl iniciován školami, si žádá pozornost z hlediska etického. Obě školy obdržely zpětnou vazbu o konkrétních oblastech, v nichž učinily pokrok, nicméně které nezmiňujeme v tomto textu. Zde poukazujeme pouze na oblasti, v nichž se školy liší.

Výsledky platí pro dvojici zúčastněných škol a nelze je zobecňovat na všechny školy, na nichž rodičovské schůzky vedené žáky probíhají. Některé obecné závěry lze ovšem učinit na základě srovnání se staršími výzkumy a evaluacemi. Spolehlivost výzkumu může být zkreslena tím, že školy do rodičovských schůzek vedených žáky investovaly čas a úsilí, což jsme vzali v úvahu při analýze výsledků. Školy za výzkum platily, což mohlo ovlivnit nestrannost výzkumníka. Proti takovému zkreslení výsledků proto byla užitečná srovnání s předchozími výzkumy a evaluacemi. Srovnání výsledků

s výzkumem běžných švédských rodičovských schůzek, u nichž se lišila metodologie, vzorky i respondenti, sice mohlo problematizovat jejich platnost, nicméně různé zprávy vykazují podobné hlavní výsledky, a právě na ty jsme se při srovnání zaměřovali. Všichni učitelé a vedoucí pracovníci školy, většina rodičů i někteří žáci měli dřívější zkušenosti s běžnými rodičovskými schůzkami vedenými učiteli. Jejich názory pro nás tedy byly cenné z hlediska posuzování platnosti našeho srovnání.

Podoba rodičovských schůzek vedených žáky

Podívejme se nejprve na to, jak jednotliví aktéři popisují průběh rodičovských schůzek vedených žáky. Rodiče se vyjadřují explicitně ke krokům, u nichž jsou přítomni, ale nejistě k práci, která schůzce předchází a následuje. Vědí, že žáci schůzku připravují, avšak nepovažují tuto činnost za pedagogický proces (zejména rodiče žáků Venkovské školy). Rodiče nevidí, že se učitel účastní stanovování cílů, a z jejich perspektivy o cílech rozhodují oni spolu se žákem. Rodiče žáků Maloměstské školy si oproti tomu uvědomují, že podobu v přípravné fázi cílů ovlivňují učitelé.

K čemu se rodiče hojně vyjadřují, je práce s dokumentací. Rodiče žáků Venkovské školy by preferovali, kdyby mohli číst dokumentaci ke schůzce již před jejím konáním, neboť v jejím průběhu je pro ně stěžejí srozumitelná. Podle učitelů z Maloměstské školy, která dokumentaci rozesílala digitální cestou před konáním schůzek, však rodiče dostupnou dokumentaci nečetli.

Vedoucí pracovníci škol v souvislosti s průběhem rodičovských schůzek vedených žáky zdůrazňují především význam přípravné práce. Poukazují na to, že její kvalita je rozhodující pro účinek schůzky. Žáci si totiž nebudou spojovat schůzku s procesem učení, nebude-li jim učitel opakovaně sdělovat cíle a hodnocení při výuce: *Je tu viditelný rozdíl. Kde se pořádně pracuje předem, kde učitel pomohl žákce porozumět, jaká je její úroveň a co je dalším krokem, tam je i úroveň sbory mezi žákem a učitelem – a tím i kvalita učení při schůzce – vyšší* (vedoucí pracovník školy).

Ve Venkovské škole probíhají všechny schůzky ve školní budově ve stejnou dobu. Zejména rodiče k tomu poznamenávají, že pro mladší žáky to může být únavné. Maloměstská škola v této souvislosti v poslední době experimentovala s rozdělením schůzek na dvě části – informace o výsledcích mají rodiče k dispozici doma a ve škole se již hovoří pouze o portfoliu a stanovených cílech. Škola také před schůzkou poskytuje přístup k počítači těm žákům a rodičům, kteří dokumentaci do doby konání schůzky nestihli přečíst. Toto rozdělení schůzek pak mladším žákům usnadňuje udržení pozornosti po celou dobu. Ne všichni žáci a rodiče se však dokumentaci v předstihu věnují.

Rozhovory s žáky a učiteli na Venkovské škole ukazují na větší rozdíly ve způsobnosti učitelů jasně žákům předat informace o cílech a procesech, než tomu je u školy Maloměstské, kde většina učitelů po celý rok postupuje podle směrnic a formativních metod. I ve Venkovské škole se někteří učitelé řídí směrnicemi, nicméně podle výpovědí žáků neprovádějí všichni po celý rok formativní hodnocení.

Práce s dokumentací

Rodiče tvrdí, že v důsledku stupňování centrálních požadavků na to, aby školy předkládaly rodičům informativní dokumenty, jsou písemné informace stěží srozumitelné, a to jak rodičům, tak žákům. Jak říkají rodiče i učitelé, žáci komentáře učitelů obvykle pouze přečtou, takže schůzka pozbývá na jejich aktivní účasti. Učitelé se přitom domnívají, že dokumentace je obtížněji srozumitelná mladším žákům a bez další komunikace se neobejde. Naopak žáci považují dokumentaci za srozumitelnou a pro případ, že mají přebírat odpovědnost, velmi důležitou. Žáci sami kriticky hodnotí, dostávají-li dokumentaci pozdě na to, aby ji mohli dostatečně probrat s rodičem. Žáci Maloměstské školy oceňují digitální systém, kterým jsou sdělovány cíle a jejich revize několikrát během přípravného období. Svou roli při stanovování cílů považují za velmi významnou: *Když píšu hodnocení, rád bych navrhoval cíle, které opravdu chci. Někdy to je tak, že máme cíle, které nechceme, ale dostaneme je, protože musíme něco procvičovat* (žák).

Většina žáků je toho názoru, že je učitelé dobře informují. Žáci Venkovské školy říkají, že někteří učitelé neposkytují dostatek zpětné vazby a zjišťují úroveň jejich znalostí jinými metodami: *V [předmětu] nám učitelka řekne, co se máme naučit, takže víme... jinde to pochopíme z výsledků testů nebo si srovnám podle pracovního sešitu, kolik toho udělali jiní* (žák Venkovské školy).

Rodičům podle rozhovorů záleží na tom, aby žák rozuměl stanoveným cílům, ačkoli sami někdy přesně nevědí, co tím učitel myslí a co od žáka očekává. Považují mnohé informace za zbytečné: *Ta první část, kde moje dcera ukazuje, co umí a co dělá, to se mi líbí. Potom jdete na počítač a je to pryč, musím zasáhnout já... Záleželo na tom, co k tomu říká učitelka, byla to jen improvizace. Pak se mi zdá, že to nemá valnou cenu* (rodič).

Většina rodičů chce, aby informace byly jednoduché a usnadňovaly pomoc v další orientaci jejich dětí. Na druhé straně říkají, že postupem času se naučili rozumět kurikulu a základním cílům lépe: *Poznám už dost rychle, o co jde, přednosti i slabiny svého dítěte. Víím, na co se zaměřit... Pochopila jsem cíle líp... Myslím, že děti budou mít velmi jasný obrázek o tom, co umí a co potřebují cvičit. Stejně jako když poznám já, o co jde* (rodič).

Učitelé potvrzují, že rodiče postupně lépe rozumějí kurikulu i cílům a obecně jsou spokojenější s informacemi, které předává žák, neboť nemají pocit, že jsou sami předmětem hodnocení. Schůzky profitují z přítomnosti několika skupin v jedné místnosti i tím, že se rodiče učí od sebe navzájem.

Vedoucí pracovníci škol zdůrazňují, že spolupracovali s učiteli na uzpůsobení jazyka dokumentace, ale učitelé mají zpočátku tendenci komentovat spíše vlastnosti žáků či jejich chování než znalosti. Učitelé potvrzují, že je obtížné být v písemné dokumentaci zároveň informativní a snadno srozumitelný. Obecně učitelé říkají, že informace předávané během žákem vedené schůzky jsou pečlivěji formulovány, jsou spolehlivé a poskytují všem zúčastněným jasnější obrázek o schopnostech žáka, neboť informace a cíle se několikrát projednávají a sdělují ještě předtím, než se je dozvědí rodiče. Cíle jsou žáku jasné díky tomu, že se sám stává: *...odborníkem na své učení a práci ve škole. Rodič musí ustoupit (učitel).*

Účinnost rodičovských schůzek vedených žáky

Žáci uvádějí, že jim schůzka pomáhá v chápání a posuzování toho, jak zlepšovat své znalosti, čeho dosahovat a kam směřovat úsilí. Motivaci pro další osvojování znalostí pokládají za hlavní funkci schůzky. Učí se přebírat odpovědnost za učení, organizaci, prezentaci a mluvený projev při schůzce.

Nikdo z respondentů si nemyslí, že schůzka okamžitě pomůže žákům ke zlepšeným výsledkům testů či známkám. Namísto toho všichni popisují vlastnosti, které schůzka posiluje, a to schopnost sebehodnocení, odpovědnost a schopnost stanovovat a dosahovat cíle. Vedoucí pracovníci škol podtrhují skutečnost, že se žáci při schůzce ocitají v metakognitivních situacích a musejí reflektovat a hodnotit vlastní učení, což se časem významně projeví i z hlediska celoživotního učení.

Respondenti napříč skupinami zdůrazňují, že rodičovské schůzky vedené žáky směřují ke zvýšenému vlivu žáků ve škole. Mladší žáci si cení své míry vlivu více než starší, kteří popisují jednací proces stejným způsobem jako učitelé. Vedoucí pracovníci, učitelé a rodiče konstatují, že došlo k pozitivnímu posunu sil směrem k žákům, ačkoli poslední slovo zůstává učiteli. Žáci rovněž říkají, že dialog s rodičem probíhá v průběhu schůzek jinak než doma, neboť rodič musí naslouchat žákově přednesu a žák volí, co chce zdůraznit.

Učitelé naznačují, že na jejich plánování má podstatný vliv to, jaké cíle jsou v průběhu schůzek stanoveny. To potvrzují i žáci, kteří se navíc domnívají, že jejich odpovědností je práce ve prospěch dosažení těchto cílů, byť za pomoci učitele a rodičů.

Učitelé v rozhovorech zmiňovali, že žákem vedené schůzky vyžadují čas, zejména s ohledem na přípravu. Učitelé, kteří zažili rodičovské schůzky

vedené učitelem, ovšem říkají, že běžné schůzky vyžadovaly času i energie ještě více, ačkoli jejich výsledky byly horší: *Současné [žákem vedené] schůzky šetří čas a energii. Dřív [po učitelem vedené schůzce] jsem býval velice unavený a musel říkat totéž, co říkali už jiní učitelé* (vedoucí pracovník a učitel).

Učitelé a vedoucí pracovníci souhlasí s tím, že formativní hodnocení déle trvá, ale jejich výsledkem je lepší porozumění a zvýšená odpovědnost žáků. Dalšími popisovanými účinky žákem vedených schůzek jsou skutečnosti, že se účastní více rodičů než dříve, častěji jsou zastoupeni otcové, častěji i prarodiče, a je snazší předat informaci nepřítomnému rodiči, neboť dítě může zopakovat informativní část schůzky doma.

Rozdělení rolí při rodičovských schůzkách vedených žáky

Všichni žáci jsou se schůzkami spokojeni a nechtějí, aby se jejich vedení ujímal učitel, neboť by šlo o běžný hovor dospělého k dítěti a žáci by neměli příležitost ovlivnit rozhodování. Žáci se rovněž domnívají, že rodiče jsou raději informováni svými dětmi než učitelem. Příprava sice představuje mnoho práce, ale vyplatí se: *Je mi potom jasné, jak mám pokračovat a čeho můžu dosáhnout. Jsem přinucen přemýšlet, kolik snahy dokážu práci věnovat. Není to věc učitele, ale moje (žák).*

Žáci se navíc domnívají, že budou informovat rodiče lépe než učitel: *Učitelé nevědí všechno. Něco ano, ale nevědí, co všechno umím* (žák). Za významnou součást přípravné fáze přitom žáci považují informovat učitele o stavu svých znalostí: *Je to důležité i pro učitele... dozví se, co umím a tak dál.* [Tazatel: *Takže učitele informuješ?*] *Ano, aby věděl* (žák).

Vedoucí pracovníci škol a učitelé říkají, že při srovnání informací předávaných žákem a učitelem jsou patrné velké rozdíly, zejména s ohledem na jejich účinek: *Toble je skutečně úplně jiná schůzka. Namísto sdělování informací tu žák sám popisuje svůj rozvoj. Výsledkem je, že učitel vidí jeho situaci z jiného a jasnějšího pohledu. Žák klade otázky po svém rozvoji, hodnocení je kvalitnější a lépe vidíme, jak žák vnímá práci ve škole* (vedoucí pracovník školy).

Žáci vyjadřují, že jsou s takto vedenými schůzkami vysoce spokojeni zejména z toho důvodu, že dospěli při nich musejí naslouchat jejich názorům: *Je dobré, že můžeme mluvit s učitelem a rodiči zároveň. Jsem tu za sama sebe a mám pro sebe celý prostor* (žákyně).

Pro domácí rozhovory o školní práci jsou schůzky užitečné tím, že rodiče snáze kladou otázky. Čtyři ze zúčastněných žáků se účastnili i rodičovských schůzek, které byly vedeny učitelem. Všichni čtyři se vyjadřují k tomu, že schůzky vedené jimi samými vyžadují větší úsilí, což však jejich pozitivní dopad bohatě vynahradí. Na rodičovské schůzky vedené učitelem, do nichž se nezapojovali, vzpomínají jako na nezajímavé i obávané: *Cítíl jsem se tam ne-*

příjemně. Seděl jsem tam s učitelkou a rodičem a nevěděl, co bude říkat. Teď vím, co se bude dít. Jsem zvědavý, bude to legrace, takhle mluvit s rodiči. Ale chce to víc práce (žák).

Vedoucí pracovníci škol vidí změny v rodičovské roli, neboť rodiče nacházejí u svých dětí nové schopnosti, více jim naslouchají a kladou vhodnější otázky jak žákům, tak i učitelům. Výsledkem je kooperativnější interakce mezi školou a rodiči. Většina rodičů je se schůzkami vedenými žákem velmi spokojena a upozorňuje na velké rozdíly proti schůzkám vedeným učitelem: *Opravdu mám ve své dítě důvěru. Nemusím na ně nalébat, ví, co má dělat. Můj starší syn je teď na střední, tam mají tradiční systém. To vidíte, jak je nešťastný, protože je to jako hazard, kdy se učíte na test a pak musíte předstoupit před lidi na schůzce, tam je rodič jako policie – dělej domácí úkoly a odevzdávej, co po tobě chceme! Dialog rodiče s dítětem je to jiný (rodič).*

Rodiče mají radost z toho, co jejich dítě při schůzce dokáže, a říkají, že vztah k dítěti se tím pozitivně mění: *Učí se uvažovat. Ne jen opakovat, co vědí, je to propracovanější. Jsem nadšená z toho, co mi syn o svých vědomostech vypráví. Chce se mi až plakat... Tohle má skutečně kvalitu! (rodič).*

Někteří rodiče přiznávají, že obtížně zvládají participativní roli. Jak říkají učitelé i vedoucí pracovníci, chtějí větší kontakt s učitelem nebo si přisvojují roli toho, kdo hovor řídí. Vedoucí pracovníci také zmiňují, že někteří učitelé nedůvěřují tomu, že žáci budou informovat žádoucím způsobem. Zdůrazňují potřebu vysvětlovat rodičům i učitelům, jak a proč tuto metodu provádět.

Závěr

Celoživotní odpovědnost za učení

Naše studie ukazuje, že rodičovské schůzky vedené žáky poskytují rodičům i žákům užitečné informace a dávají důležitá východiska pro další plánování také škole, což jsou benefity, které s tradičními schůzkami vedenými rodiči spojit nelze (Hofvendahl, 2006). Schůzky vedené žáky představují pedagogický kontext, v němž se žák v interakci účastní vytyčení učebních cílů a přebírá velkou míru odpovědnosti za vlastní rozvoj. Vygotskij (1978) vyzdvihuje význam kontextu pro rozvoj žáka, přičemž interakce je v tomto procesu zásadní (Dysthe, 1996; Linell, 1998; Pihlgren, 2006, 2011a; Säljö, 2000). Schůzky vedené žáky tak přispívají ke schopnostem žáků přebírat odpovědnost za proces svého učení a činit strategická rozhodnutí s celoživotní perspektivou, ovlivňují jejich schopnost analýzy, komunikace a sebehodnocení i rozvoj sociálních kompetencí. O tytéž účinky jde při aplikaci jiných formativních metod (Black & Wiliam, 1998; Brolin Juhlin et al., 2012; Sadler, 1989; Stråle, 2011). Je však potřeba dodat, že změny v koncepci schůzek na Maloměstské škole probíhají na úkor jejich informativnosti. Někteří

rodiče totiž nerozumějí smyslu fáze, kterou vede žák, a změněné uspořádání jejich mylnou představu podporuje.

Schůzky vedené žáky kupodivu generují kvalitnější informace než schůzky, při nichž rodiče informuje přímo učitel. Informace jsou vnímány jako jasnější, širší a přesnější, což ostatně prokázaly již předchozí výzkumy (Hofvendahl cit. podle Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010). Tuto skutečnost lze pravděpodobně vysvětlit důkladným přípravným procesem a prací s dokumentací – tedy tím, že učitel s žákem o hodnocení několikrát hovoří. Ve srovnání se schůzkami vedenými učitelem (Hofvendahl, 2006; Granath, 2008) se schůzky vedené žáky nezaměřují na žákovy nedostatky, výsledky testů nebo vlastnosti, ale na jeho vědomosti a postup kupředu. To je pravděpodobně důvodem, proč takto koncipované schůzky vykazují silné účinky na žákovu schopnost přebírat odpovědnost za učení. Stejně účinky prokázaly také výzkumy dalších formativních metod (Hattie & Timperley, 2007; Hawe et al., 2008; Lindh-Munther & Lindh, 2005; Pihlgren, 2013a; Skolverket, 2011; Tholander & Norrby, 2008).

Rozdělení sil a vlivu

Výsledky ukazují, že – jak jsme předvíдали – žákem vedené schůzky mění „mocenské poměry“ ve třídě (srov. Moreau, 2008; Pihlgren, 2011b). Oproti běžným schůzkám žáci v tomto uspořádání více hovoří a jejich cíle mají vliv na plánování učitelů po zbytek roku (srov. Aspán, 2009; Danell, 2006; Persson, 2010). Žáci jsou aktivní při rozhodování o svém rozvoji, což stojí v protikladu s jejich pasivní rolí, kterou odhalil výzkum schůzek vedených učitelem (Hofvendahl, 2006; Korp, 2003). Výsledky ukazují, že žáci volají po kvalitě vzdělávání a učitelů. Silné přesvědčení žáků, že sehrávají při schůzce důležitou roli, pravděpodobně vysvětluje jejich zvýšenou schopnost přebírat odpovědnost. Vědomí svého významu a odpovědnosti se i v předchozích výzkumech ukázalo jako faktor v dlouhodobé perspektivě ovlivňující učení (Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2009). Hirsh (2012) podtrhuje, že pro náležitý vliv na proces učení nemá počet stanovených cílů přesahovat čtyři. Žákem vedené schůzky stanovují cílů mnohem víc, což může být vysvětlením, proč respondenti nevidí bezprostřední zlepšení na výsledcích testů a známkách.

Interakce žáka a rodiče je při schůzkách vedených žáky jiná. Rodič je aktivní jakožto zvědavý partner, nikoli jen přihlížející. Žáci předvádějí rodičům své kompetence, které dříve neměli rozvinuté do aktuální míry. S tím, jak se rodič více dozvídá o kurikulu a cílech, mění se také jeho vztah k učitelu. Nic z toho přitom schůzky vedené učitelem nepřinášejí. Výzkum naopak ukazuje, že redukuje žákův vliv na učební proces a jeho schopnost popisovat vlastní osobnost a charakter (Granath, 2008; Korp, 2003; Mårell-Olsson, 2012).

Rodiče při rozhovorech vyjadřovali obavy ze složitosti dokumentace. Je to pochopitelné, vezmeme-li v potaz jejich vědomí odpovědnosti při hledání správné úrovně cílů. Chybí jim vedení ze strany učitelů. Učitelé jsou si těchto obtíží rodičů s porozuměním dokumentaci vědomi, ale nechávají rodiče, aby si cestu k hodnotě schůzky našli sami, postupem praxe – zřejmě proto, aby si učitelé nevynucovali nenáležitý respekt či nebudili obavy. Tyto výsledky jen zdůrazňují nutnost vysvětlovat proces rodičům, opakovaně je informovat, vysvětlovat jim hodnotu takto koncipovaných schůzek a roli, kterou při nich hrají.

Chápání teorie učitelem

Schopnost učitele pochopit, proč dochází k některým krokům při přípravě i realizaci schůzky, ovlivňuje jak průběh schůzky, tak i účinky na proces žákovy učení. Bez pochopení celé koncepce se totiž mohou zásadní formativní aspekty vytratit, což ukázaly změny v podobě schůzek na Maloměstské škole. Tamější učitelé se uchýlili k více tradičnímu modelu, k čemuž mohlo dojít v důsledku vnímání nedostatku času a pocitu, že rychleji vše vykonají sami. V důsledku však mají málo času na základní formativní porozumění i žáci. Rozdělení schůzky na dvě fáze, jak k němu přistoupili v Maloměstské škole, mělo na druhou stranu smysl pro mladší děti, které se vyhnuly únavě.

Tři učiteléské přístupy k dokumentaci, jak je identifikovala Hirshová (2012), lze částečně najít v obou školách. Žádný učitel nevnímal dokumentaci čistě jako na informaci rodičům. Jedna skupina učitelů si cení především její informativní stránky, ale vnímá také její pedagogický přínos. Učitelé zdlouhavě a problematicky hledají správné formulace a pokládají přípravu schůzky za časově náročnou. Největší skupina učitelů považuje dokumentaci za nejvýznamnější formativní aspekt (na Maloměstské škole jsou to téměř všichni učitelé). Jedním z možných vysvětlení rozdílů mezi oběma školami může být skutečnost, že Maloměstská škola realizuje schůzky vedené žáky dvojnásobně dlouho. Učitelé se přitom vyvíjejí a učí z praxe. Z toho můžeme usoudit, že probíhají-li žákem vedené schůzky po několik let, mění učitelkou praxi formativnějším směrem.

Žáci zejména ve Venkovské škole vnímají rozdíly mezi přístupem různých učitelů dané tím, jak různě zvládají proces stanovování cílů a formativní hodnocení. Pravděpodobně tu hraje roli i rozdíl v tom, zda považují formativní hodnocení za produktivní, což se ukazovalo i při schůzkách vedených učitelem (Giota, 2012; Skolverket, 2010). Výsledky starších výzkumů formativních metod ukazují, že učitel musí vědět, jak lze hodnocení formativně využít (Bek, 2012), jak komplexní znalosti a kompetence vizualizovat do systémů podobných směrnici (Hortlund, Freccero, & Pousette, 2005; Jönsson & Svingby, 2007; Körling, 2010; Wiggins, 1998), jak vést žáky

k sebehodnocení (Boistrup-Björklund cit. podle Lindström, Lindberg, & Pettersson, 2011; Hawe, Dixon, & Watson, 2008) a jak organizovat proces učení (Pihlgren, 2013b). Tato důležitá kritéria chápání teorie učitelem potvrzuje i náš výzkum. Nedostane-li se žákům náležitá zpětná vazba, stavějí hodnocení na jiných, méně spolehlivých zdrojích. I tento efekt ukázaly starší studie (Giota, 2006; Ritchhart, 2002). To vše dokládá význam vzdělávání učitelů také po stránce pedagogické teorie, která může se schůzkami souviset.

Význam dokumentace

Oproti schůzkám vedeným učitelem a jejich dokumentaci (Giota, 2012) produkují schůzky vedené žáky dokumentaci návaznou. Pokud mají žáci strategicky volit ve věci svého učebního procesu, je pro ně tato dokumentace zásadně důležitá. Výsledky ukazují, že většina žáků velmi dobře zná vlastní dosaženou úroveň a další cíle – zejména pokud jejich učitel pracuje po celý rok formativně. Dřívější výzkumy potvrzují význam cyklických formativních metod pro žákovu porozumění vlastním schopnostem (Skolverket, 2009). Třebaže rodiče považují dokumentaci za příliš složitou, uvádějí stejně jako žáci, že zcela bez dokumentace nebo s dokumentací neosobní by celá koncepce schůzek byla víceméně bezcenná. Mladší děti však obsáhlou dokumentaci obtížně zvládají. Tyto děti nebyly respondenty výzkumu, jejich hlas slyšíme jen skrze rozhovor s rodiči, což může být příčinou, proč dokumentace znepokojuje více rodiče než jejich děti.

Jiný výzkum také ukázal, že rodiče, kteří shledávají široce koncipovanou dokumentaci příliš složitou, vysvětlují tuto skutečnost nedostatkem vlastní akademické průpravy (Prunty, 2011). V našem šetření jsme však k tomuto závěru nedošli. Všichni rodiče, nehledě na své zaměstnání nebo vzdělání, se shodli na tom, že příliš složitá dokumentace ztrácí smysl, že se schůzky chtějí účastnit připravení a že v tomto smyslu jsou nejcennější ústní informace od dítěte.

U mladších žáků vyžaduje v přípravné fázi více pozornosti průběh práce, nikoli široká dokumentace. Na druhé straně mohou starší žáci profitovat z náročnějšího pojetí své prezentace a portfolia. Školy by pravděpodobně mohly z rodičovských schůzek, které vede žák, vytěžit více, kdyby se učitelé dohodli na struktuře, která se bude během školních let rozvíjet a v jejímž rámci se bude odpovědnost žáků a složitost úkolů postupně zvyšovat s věkem.

Evropská perspektiva

V jiných evropských zemích je rodič zpravidla informován učitelem (Hirsh, 2012; Tennant, 2007) a evaluace dokládají, že učitelé se často uchylují k mechanickým zjednodušením a hodnotícím metodám (Gross, 2000; SEN-

Co-Forum, 2001). Náš výzkum ukazuje, že podle respondentů rozvíjejí rodičovské schůzky vedené žáky povědomí žáků o učebních procesech a dávají jim příležitost strategicky volit ve věci svého učení. To se při schůzkách vedených učitelem neděje. Rodiče i žáci se cítí informováni lépe než v případě, že učitel přímo informuje rodiče. Žák se učí odpovědnosti za vlastní učení a rozvoj. Žákem vedené schůzky otevírají žákům, rodičům a učitelům lepší šance k osvojení si podstatných informací a kvalitnějšímu vzdělání.

Literatura

- Andersson, B. (2010). Introducing Assessment into Swedish Leisure-time Centres—pedagogues' attitudes and practices. *Education Inquiry*, 1(3), 197–209.
- Aspán, M. (2009). *Delade meningar: Om värdepedagogiska invitationer för barns inflytande och inkännande* [Divided opinions: About value pedagogical invitations to child influence and recognition]. Stockholm: Department of Education, Stockholm University.
- Bek, A. (2012). *Undervisning och reflektion. Om undervisning och förutsättningar för studenters reflektion mot bakgrund av teorier om erfarenhetslärande* [Teaching and reflection]. Umeå: Department of Education, Umeå University.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Brolin Juhlin, J., Eliasson Skarstedt, K., & Öhman Nilsson, K. (2012). Eleveledda utvecklingssamtal [Student led parent conferences]. Dostupné z: <http://skola.uppsala.se/Global/Ramstaskolan/Dokument/Blandat/Eleveledda%20utvecklingssamtal%20-%20effekter%20efter%20fem%20och%20tio%20%C3%A5r.pdf>.
- Danell, M. (2006). *På tal om elevinflytande: hur skolans praktik formas i pedagogers samtal*. [Talking about student influence: how school praxis is formed in teachers' conversations]. Luleå: Luleå Technical University.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet* [The multi-voiced classroom]. Lund: Studentlitteratur.
- Elfström, I. (2005). Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om utvärderingsverktyg i förskolan. [Why individual development plans? A study on assessment tools in pre-school] *Individ, omvärld och lärande/Forskning*, 26. Dostupné z: http://www.specped.su.se/polopoly_fs/1.41336.1320915529!/IOL_Forskning_26.pdf.
- Giota, J. (2006). Självbedöma, bedöma eller döma? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(2), 94–115.
- Giota, J. (2012). *Forskning om undervisning och lärande. Utveckling genom IUP?* [Research on teaching and learning. Development through IUP?]. Virserum: Prinfo Bergs.
- Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker* [Mild powers! Teacher-parent-student conferences and logs as disciplining techniques]. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, University of Gothenburg.
- Gross, J. (2000). Paper promises? Making the code work for you. *Support for Learning*, 15(3), 126–133.
- Hackmann, D., Kenworthy, J., & Nibbelink, S. (1998). Student empowerment through student-led conferences. *Middle School Journal*, 30(1), 35–39.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hawe, E., Dixon, H., & Watson, E. (2008). Oral feedback in the context of written language. *Australian Journal of Language and Literacy*, 31(2), 43–58.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2007). *Studio thinking. The real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College Press.
- Hirsh, Å. (2012). IUP – verktyg för lärande? [IUP – tools to learn?]. *Forskning om undervisning och lärande*, 9, 32–41.
- Hofvendahl, J. (2006). *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts-och utvecklings-samtal* [Risky conversations – an analysis of potential dangers in teacher-parent-student conferences]. Linköping: Department of Culture and Communication, Linköping University.
- Hofvendahl, J. (2010). Utvecklingssamtalen – några vanligt förekommande problem [Teacher-parent-student conferences – some frequent problems]. In M. Folke-Fichtelius & C. Lundahl (Eds.), *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik* (s. 31–46). Lund: Studentlitteratur.
- Hortlund, T., Freccero, U., & Pousette, A. (2005). *Bedömning av kvalitativ kunskap: konkreta exempel från gymnasieskolan* [Assessment of qualitative knowledge: concrete examples from high school]. Stockholm: Fortbildningsförlaget.
- Jönsson, A. (2012). *Lärande bedömning* [Learning assessment]. Malmö: Gleerups utbildning.
- Jönsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity. *Educational research Review*, 2(2), 130–144.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad, varför* [Assessing knowledge – how, what, why]. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Körling, A.-L. (2010). *Vägen till skriftliga omdömen* [The way to written assessments]. Stockholm: Bonniers.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* [Curriculum for compulsory school, grade K, and the leisure center]. (2001). Dostupné z: http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575.
- Läroplan för grundskolan* [Curriculum for the compulsory school]. (1969). Stockholm: Skolöverstyrelsen, Utbildningsförlaget.
- Läroplan för grundskolan* [Curriculum for the compulsory school]. (1980). Stockholm: Skolöverstyrelsen, LiberLäromedel/ Utbildningsförlaget.
- Lindh-Munther, A., & Lindh, G. (2005). Antingen får man skäll eller beröm – en studie av utvecklingssamtal i elevers perspektiv. [Either you get scolded or praise – a study of the teacher-parent-student conference from the student's perspective]. *Studies in Educational Philosophy*, 1. Dostupné z: http://forskning.edu.uu.se/upi/SITE_Docs/Doc236.pdf.
- Lindström, L. (2002). Produkt- och processutvärdering i skapande verksamhet [Product and process evaluation in creative activities]. In *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s. 109–124). Stockholm: Skolverket.
- Lindström, L., Lindberg, V., & Pettersson, A. (2011). (Eds.) *Pedagogisk bedömning – att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* [Pedagogical assessment – to document, assess, and develop knowledge]. Stockholm: Stockholm University Publishing.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Läroplan för det frivilliga skolväsendet* [Curriculum for the optional school]. (1994). Stockholm: Fritzes.
- Läroplan för förskolan* [Curriculum for preschool]. (1998). Stockholm: Fritzes.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* [Curriculum for the obligatory school]. (1994). Stockholm: Fritzes.
- Lundahl, C., & Folke-Fichtelius, M. (Eds.) (2010). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik* [Assessment in and of school – praxis, principles, policy]. Lund: Studentlitteratur.
- MacLure, M., & Walker, B. M. (2000). Disenchanted evenings: The social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 5–25.
- Mårell-Olsson, E. (2012). *Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation* [Visualizing learning? Individual development plans and digital documentation]. Umeå: Umeå University.
- Minke, M., Walker, B. M., & Anderson, K. J. (2003). Restructuring routine parent-teacher conferences: The family-school conference model. *The Elementary School Journal*, 104(1), 49–69.
- Moreau, H. (2008). *IUP med skriftliga omdömen och utvecklande samtal* [IUP with written assessments and developing conferences]. *Grundskeletidningen*, 6(18), 4–11; 40–41.
- Persson, L. (2010). *Pedagogerna och demokratin. En rättssociologisk studie av pedagogers arbete med demokratiutveckling* [The pedagogues and democracy]. Lund: Lund University.
- Pihlgren, A. S. (2006). Dialog som läromedel – Elevledda utvecklingssamtal [Dialogue as learning material – Student led parent conferences]. In *IUP och utvecklingssamtalet i praktiken* (s. 17–24). Solna: Fortbildningsförlaget.
- Pihlgren, A. S. (2007). Uppföljning som pedagogisk metod [Evaluation as a pedagogical method]. In *Individuella utvecklingssamtal i förskolan och skolåren 1–9* (s. 5–15). Norrtälje: Norna förlag.
- Pihlgren, A. S. (2011a). Att planera för utveckling och lärande – Individuella utvecklingssamtal och IUP [Planning for development and learning – teacher-parent-student conferences and IUP]. In L. Lindström, V. Lindberg, & A. Pettersson (Eds), *Pedagogisk bedömning* (s. 85–107). Stockholm: Stockholm University Publishing.
- Pihlgren, A. S. (2011b). Barns inflytande och värdegrund [Children's influence and fundamental values]. In A. S. Pihlgren (Ed.), *Fritidshemmet* (s. 143–187). Lund: Studentlitteratur.
- Pihlgren, A. S. (2013a). *Det tänkande klassrummet* [The thinking classroom]. Stockholm: Liber.
- Pihlgren, A. S. (2013b). *Planning for Thinking and Cognitive Development of Students*. Paper and keynote speech presented at The 5th International Conference of Cognitive Science ICCS 2013, Tehran, Iran.
- Prunty, A. (2011). Implementation of children's rights: what is in the best interest of the child in relation to the Individual Education Plan (IEP) process for pupils with autistic spectrum disorders (ASD). *Irish Educational Studies*, 30(1), 23–44.
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual Character. What it is, why it matters, and how to get it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- SENCo-Forum. (2001). Points from the SENCo-Forum. When is an IEP worth the paper it is written on? *British Journal of Special Education*, 28(1), 45–46.
- SFS 2010:801 Lag om införande av skollagen (2010:800)* [Swedish school law]. Svensk författningssamling SFS. Stockholm: Norstedts juridik.

- Skolverket (2008). *Allmänna råd. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen* [General advice. The individual development plan with written assessment]. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket (2009). *IUP-processen – Arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen* [The IUP process – Working with the individual development plan with written assessments]. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2010). *Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner. En uppföljning och utvärdering av skolornas arbete ett år efter reformen* [Written assessments in individual development plans in compulsory school]. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter* [Assessment of knowledge in school – praxis, concepts, problems, and possibilities]. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013). *Betydelsen av icke-kognitiva förmågor. Forskning mm om individuella faktorer bakom framgång* [The importance of non-cognitive abilities]. Stockholm: Skolverket.
- Stagg Peterson, S., & McClay, J. (2010). Assessing and providing feedback for students writing in Canadian classrooms. *Assessing Writing*, 15(2), 86–99.
- Stråle, G. (2011). *Elevledda utvecklingssamtal, ur ett elevperspektiv* [Student led parent conferences from a student perspective]. Kalmar: Technical Institution, Linnaeus University.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv* [Learning in reality, a socio-cultural perspective]. Stockholm: Prisma.
- Tennant, G. (2007). IEPs in mainstream secondary schools: an agenda for research. *Support for Learning*, 22(4), 204–208.
- Tholander, M., & Norrby, F. (2008). Elevledda utvecklingssamtal i praktiken [Student led parent conferences in practice]. *LOCUS*, 8(3–4), 65–81.
- Vallberg Roth, A.-C., & Månsson, A. (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom. Likriktning och variation [Individual development plans as an expression of regulated childhood. Mainstreaming and variation]. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(2), 81–102.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment, Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance*. California: Jossey-Bass.
- Wirström Nilsson, G. (2010). *Mål i sikte – Från styrdokument till praktisk handling* [Goals ahead – From steering documents to practical actions]. Lund: Gleerups.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen* [Fantasy and creativity in childhood]. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kontakt na autorku

Ann Pihlgren

Katedra jazykového vzdělávání Univerzity ve Stockholmu, Švédsko

E-mail: ann.pihlgren@isd.su.se

Corresponding author

Ann Pihlgren

Department of Language Education, Stockholm University, Sweden

E-mail: ann.pihlgren@isd.su.se