

Karla Brücknerová

STUDUJÍ SPOLU

Vzájemné učení mezi vysokoškolskými
studenty kombinovaných studií
a možnosti jeho podpory

**MASARYKOVA
UNIVERZITA**

Karla Brücknerová

**STUDUJÍ
SPOLU**

**MUNI
PRESS**

Karla Brücknerová

STUDUJÍ SPOLU

Vzájemné učení mezi vysokoškolskými
studenty kombinovaných studií
a možnosti jeho podpory

Masarykova univerzita
Brno 2021

Tato kniha o vzájemném učení by nemohla vzniknout, kdybych nedostala příležitost učit se od druhých. Velmi si vážím, že mohu být součástí tvůrčího, stimulačního a kolegiálního prostředí na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Mým kolegům z tohoto pracoviště patří díky za všechny příležitosti, podporu a vstřícnost, kterých se mi v uplynulých letech dostalo.

Pro tuto knihu byla obzvláště významná spolupráce na projektu podpořeném Grantovou agenturou České republiky, s jejíž podporou tato publikace vychází. V projektu s názvem Netradiční studenti studující pedagogické obory v terciárním vzdělávání v ČR (GAČR 18-15451S) jsem měla příležitost spolupracovat s Petrem Novotným, Miladou Rabušicovou, Danou Knotovou, Liborem Juhaňákem a Katarinou Rozvadskou. Naše vzájemné učení skrze koncepční i metodologické diskuze a opakované vzájemné pročitání našich textů pro mě bylo velmi obohacující a bez práce na společných publikacích by tato kniha byla jistě chudší.

Děkuji také těm, kdo si přečetli můj rukopis. Velmi mě potěšilo, že k recenzování knihy svolily doc. Hana Kasíková a doc. Jana Polachová Vašátková. Oběma děkuji za to, že mi svou didaktickou a andragogickou erudicí pomohly zlepšit kvalitu knihy.

V neposlední řadě děkuji respondentům, kteří si našli čas a ochotu se výzkumu účastnit, i mým studentům, kteří mi svou otevřeností a aktivitou pomáhají porozumět vzájemnému učení nejen z pozice výzkumníka, ale i učitele.

Recenzovaly:

doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

© 2021 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9914-2

ISBN 978-80-210-9913-5 (brožováno)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9914-2021>



Kniha je šířena pod licencí

CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

Františkovi, s díky za čtvrt století vzájemného učení.

Obsah

Úvod	13
------------	----

Kapitola 1

Hledání podstaty vzájemného učení.....17

1.1 Vzájemné učení je učení	18
1.1.1 Učení se děje skrze interakce.....	19
1.1.2 Učíme se učebním obsahům	23
1.1.3 Do učení vkládáme incentivy	24
1.1.4 Učení se děje v rozmanitých kontextech	25
1.2 Vzájemné učení stojí na vzájemnosti	26
1.2.1 Vzájemnost je příležitostí napodobit druhé	27
1.2.2 Vzájemnost přináší výzvu pro naše myšlení	29
1.2.3 Skrze vzájemnost konstruujeme společný svět.....	31
1.2.4 Vzájemnost nás učí o učení přemýšlet.....	34
1.2.5 Vzájemnost nás učí sociálním a komunikačním dovednostem	34
1.2.6 Vzájemnost přináší zisk a naplnění.....	36
1.3 Ukončení kapitoly: výjimečnost vzájemného učení	38

Kapitola 2

Význam vzájemného učení pro vysokoškolské studium.....40

2.1 Význam interakcí mezi studenty pro studijní úspěšnost	40
2.2 Význam vzájemného učení pro prožívání studia	43
2.3 Význam vzájemného učení pro pocit přináležitosti k vysokoškolské instituci	45
2.4 Význam vzájemného učení pro angažovanost studentů ve studiu.....	46
2.5 Ukončení kapitoly: vzájemné učení jako proces vyžadující podporu	48

Kapitola 3

Podpora vzájemného učení na vysokých

školách	50
3.1 Podpora prostředí příznivého pro vzájemné učení	52
3.2 Podpora vzájemného učení v asymetrických interakcích	54
3.3 Podpora vzájemného učení skrze úkol využívající symetrických interakcí.....	56
3.4 Podpora vzájemného učení skrze dlouhodobou týmovou práci	62
3.5 Podpora vzájemného učení skrze hodnocení	64
3.5.1 Vzájemné formativní hodnocení.....	65
3.5.2 Sumativní hodnocení podporující vzájemné učení	68
3.6 Ukončení kapitoly: možnosti podpory vzájemného učení a její limity	71

Kapitola 4

Vzájemné učení v kombinovaných studiích

74	
4.1 Studenti kombinovaného studia.....	76
4.2 Specifika studentů kombinovaného studia pedagogických oborů	78
4.3 Specifika vzájemného učení v kombinovaném studiu.....	79
4.4 Ukončení kapitoly: bílá místa na mapě vzájemného učení v kombinovaných studiích v ČR.....	81

Kapitola 5

Metodologie výzkumu vzájemného učení.....

83	
5.1 Výzkumné otázky.....	84
5.2 Metody sběru dat	85
5.2.1 Biografické narativní rozhovory	86
5.2.2 Focus groups	88
5.2.3 Písemné narativy	90
5.3 Postupy využívané při analýze dat.....	94
5.4 Etika výzkumu studentů kombinovaných studií	96
5.5 Limity výzkumného šetření	97

Kapitola 6

Vzájemné učení mezi studenty kombinovaných studií: přehled zjištění 100

Kapitola 7

Studium jako kontext vzájemného učení 104

- 7.1 Kombinované studium pedagogických oborů jako kontext vzájemného učení 104
- 7.2 Svázanost oboru s konkrétní profesí a její význam pro vzájemné učení 106
- 7.3 Vnímaná kvalita studia a vzájemné učení 109
 - 7.3.1 Vnímaná přehlednost studijního prostředí 109
 - 7.3.2 Vnímaná náročnost studia 112
 - 7.3.3 Vnímaná přínosnost výuky a zadávaných úkolů 113
 - 7.3.4 Vnímaný přístup vyučujících ke studentům 116
- 7.4 Velikost studijní skupiny a intenzita jejího setkávání 119
 - 7.4.1 Velikost studijní skupiny 119
 - 7.4.2 Intenzita setkávání studijní skupiny 120
- 7.5 Záměrná podpora vzájemného učení 122
- 7.6 Ukončení kapitoly: kontext studia otevírá možnosti a určuje náboj vzájemného učení 126

Kapitola 8

Vztahová struktura jako kontext vzájemného učení 128

- 8.1 Izolovaní členové 128
- 8.2 Dvojice symetrické a asymetrické 129
- 8.3 Malé vztahové struktury 132
- 8.4 Jádro a homogenní skupina 134
- 8.5 Rozskupinkované studijní skupiny 135
- 8.6 Ukončení kapitoly: vztahové struktury a pestrost potenciálních učebních partnerů 137

Kapitola 9

Osobní charakteristiky studentů jako kontext vzájemného učení.....	138
9.1 Pociťovaný tlak na dokončení studia	138
9.2 Studijní sebevědomí.....	140
9.3 Postoj ke vzájemnému učení.....	141
9.3.1 Vzájemné učení jako zbytečnost.....	141
9.3.2 Vzájemné učení jako nevýhodná investice	142
9.3.3 Vzájemné učení jako potřeba pomáhat a nechat si pomoci ...	143
9.3.4 Vzájemné učení jako výzva ke koordinaci druhých	145
9.4 Kapacita pro vzájemné učení.....	146
9.5 Ukončení kapitoly: postoj ke vzájemnému učení jako jádro osobního kontextu	148

Kapitola 10

Kontexty jako zdroj incentív k vzájemnému učení	149
10.1 Incentivy blízké nezájmu.....	150
10.2 Incentivy příležitostného přilepšení.....	151
10.3 Incentivy boje	151
10.4 Incentivy společného putování.....	151
10.5 Ukončení kapitoly: typ incentív jako východisko k podpoře vzájemného učení.....	152

Kapitola 11

Učební prostředí pro vzájemné učení.....	154
11.1 Interakce tváří v tvář	154
11.2 Prostředí sociálních sítí.....	156
11.3 Prostředí e-mailové komunikace	159
11.4 Prostředí telefonních hovorů	160
11.5 Ukončení kapitoly: volba učebního prostředí jako odraz vztahových struktur.....	161

Kapitola 12

Učební situace: vzájemné učení z blízka..... 163

12.1 Učební situace využívající skrytých interakcí	166
12.2 Učební situace využívající transmissi.....	170
12.3 Učební situace využívající společné konstruování obsahů	176
12.4 Učební situace využívající asymetrických interakcí s významnou incentivou	186
12.5 Ukončení kapitoly o učebních situacích: rozmanitost obsahů, interakcí i funkcí	194

Kapitola 13

Typy vzájemného učení: vzájemné učení

z nadhledu 196

13.1 Studují vedle sebe	198
13.2 Studují spolu.....	201
13.3 Studují díky sobě.....	205
13.4 Ukončení kapitoly: typy vzájemného učení ve vztahu k incentivám a podpoře	209

Kapitola 14

Diskuze výsledků o vzájemném učení 213

14.1 Diskuze zjištění o kontextech, incentivách a učebním prostředí ...	213
14.2 Diskuze zjištění o učebních situacích.....	219
14.3 Diskuze zjištění o typech vzájemného učení	222

Závěr: Studují spolu? 224

Summary: Studying together 226

Literatura 228

Přílohy

Příloha 1 – Tazatelské schéma focus groups	247
Příloha 2 – Zadání písemných narativů	248
Příloha 3 – Seznam obrázků.....	249
Příloha 4 – Seznam tabulek.....	249

Úvod

Vzájemné učení (*peer learning*) je učením probíhajícím mezi dvěma či více osobami, které nejsou ve vzájemně hierarchicky uspořádaném vztahu. Vzájemné učení tvoří páteř nejednoho přátelství, počítá s ním řízení lidských zdrojů v organizacích a je neodmyslitelně spojeno se současným světem uživatelských fór a sociálních sítí. V práci očekáváme, že se od svých kolegů naučíme řešit komplikované profesní situace, na sociální síti hledáme tip na výlet a u sousedky zase recept na dobrý švestkový koláč. Naše životy jsou zkrátka plné příležitostí k vzájemnému učení. Významná část toho, co umíme a kým jsme, by byla bez vzájemného učení zcela jiná.

Nehledě na význam vzájemného učení si jej typicky spojujeme se životem mimo školu. A i když od osmdesátých let dvacátého století i ve formálním vzdělávání sílí tendence využívat vzájemného učení ve školách, podpora vzájemného učení v rámci vyučování na základní, střední i vysoké škole je stále, přinejmenším v českém prostředí, spíše výjimkou než pravidlem (Kasíková, 2017). Vzájemné učení mezi spolužáky na školách tak existuje jaksi inkognito, nehledě na to, jak rádi na něj vzpomínáme na maturitních večírcích a srazech absolventů, a nehledě na to, jak významně nás ovlivnilo.

Cílem této knihy je přitáhnout pozornost k vzájemnému učení v kontextu formálního vzdělávání, konkrétně ke vzájemnému učení na vysokých školách. Zároveň se budu věnovat studentům kombinovaných studií pedagogických oborů, tedy těm, kteří již často mají nějakou profesní zkušenost, vyšší věk a studium pro ně není hlavní životní náplní (Novotný et al., 2021). Tento průnik témat považuji za nesmírně zajímavý, neboť studenti kombinovaných studií mohou být díky svým životním a pracovním zkušenostem velmi cennými zdroji vzájemného učení. Zároveň však kvůli svým závazkům mohou mít na studium i na vzájemné učení limitovanou kapacitu. Využívají za takových podmínek potenciálu, který jim společenství ostatních studentů skýtá? Pokud ano, jakými způsoby? Nakolik jejich vzájemné učení podporují vysokoškolské instituce? A jak by taková podpora mohla vůbec vypadat? To jsou otázky, na které v této knize odpovím.

Tím, že se můj zájem soustředí na studenty dospělé, často na studenty středního věku, stojí má práce na pomezí andragogiky a vysokoškolské pedagogiky. Andragogika nabídne nadhled nad konkrétními procesy vysokoškolské praxe, využiji důrazů, které klade na informální učení a zejména nás utvrdí v pohledu na vysokoškolské studenty v kombinovaném studiu jako na autonomní učící se (Knowles, 1984). Pedagogika, zejména ta vysokoškolská, nám zase nabídne nespočet empirických studií, které vzájemné učení a jeho efekty – někdy v dechberoucím detailu, jindy v nadnárodních srovnávacích studiích – zkoumaly v různých sociokulturních i didaktických kontextech. Tyto pohledy se pokusím představit ve vzájemné synergii, a nastítnit tak možné implikace pro výzkum i pro podporu vzájemného učení (v kombinovaných studiích pedagogických oborů) na českých vysokých školách.

Knih je rozdělena do šestnácti kapitol. První kapitola nabízí odpověď na otázku, co to je vzájemné učení a v čem je toto učení jedinečné. Na základě Illerisovy konceptualizace procesu učení nejprve vysvětlím, jak o učení budu v této knize hovořit (podkapitola 1.1), a poté (podkapitola 1.2) postupně rozkryji na základě rozmanitých teoretických i empirických studií specifika vzájemného učení.

Zatímco první kapitola těží z rozmanitých disciplín, druhou lze zařadit poměrně jednoznačně do vysokoškolské pedagogiky. Ukážu v ní, proč a jakými způsoby se vzájemné učení dostalo do centra zájmů vysokoškolské pedagogiky. Vysvětlím, že vzájemné učení souvisí se studijní úspěšností (podkapitola 2.1), prožíváním studia (podkapitola 2.2), podporuje pocit příslušnosti k vysokoškolské instituci (podkapitola 2.3) a významně ovlivňuje studijní angažovanost studentů (podkapitola 2.4). Vzájemné učení tedy představím jako komponentu vysokoškolské zkušenosti, o jejíž existenci ani důležitosti se ve světovém kontextu nijak nepochybuje.

Kapitola třetí proto poměrně extenzivně představí různorodé přístupy, které se zejména na světových univerzitách používají k podpoře vzájemného učení, ať již se jedná o podporu prostředí příznivého pro vzájemné učení (podkapitola 3.1), podporu vzájemného učení v asymetrických interakcích (podkapitola 3.2), podporu vzájemného učení skrze úkol využívající symetrických interakcí (kapitola 3.3), podporu skrze dlouhodobou týmovou práci (podkapitola 3.4) či podporu vzájemného učení skrze hodnocení (podkapitola 3.5).

Ve čtvrté kapitole shrnuji, co dosud víme o vzájemném učení konkrétně v kombinovaných studiích. Nejprve se věnuji studentům kombinovaného studia a charakteristikám, které jejich studium ovlivňují pedagogických oborů (podkapitola 4.1). V podkapitole 4.2 vysvětlím, v čem jsou specifickí studenti pedagogických oborů, na něž se soustřeďuji v empirické části knihy. Podkapitola 4.3 shrne dosavadní poznání o procesech vzájemného učení, které v kombinovaných studiích probíhají.

Pátá kapitola je metodologická. Představím v ní jak kontext mého výzkumného šetření, tak konkrétní postupy, které jsem při své výzkumné práci uplatnila. Následně seznámím čtenáře s výsledky kvalitativního výzkumného šetření, jímž odpovím na otázku, jak probíhá vzájemné učení na českých veřejných vysokých školách, konkrétně v kombinovaných studiích pedagogických oborů. Pronikneme tak do vzájemného učení probíhajícího někdy v rámci výuky, ale daleko častěji v rámci vztahů mezi studenty, o nichž jejich učitelé často nemají ponětí. Čtenář se dozví, jakými způsoby se realizuje vzájemné učení mezi těmito studenty a jak ovlivňuje jejich vysokoškolské studium.

Konkrétně šestá kapitola představuje základní kontury mých zjištění, abych mohla v následujících kapitolách navazovat podrobným výkladem. Ten začíná u kontextů, které jsou pro vzájemné učení významné. Nejprve popisují kontext konkrétního studia (kapitola 7) a vysvětlují, jak vzájemné učení ovlivňuje obor studia (podkapitoly 7.1 a 7.2), vnímaná kvalita studia (podkapitola 7.3), velikost studijní skupiny a intenzita jejího setkávání (podkapitola 7.4). Nastíním také, jak z pohledu studentů vzájemné učení podporují jejich vysokoškolské instituce (podkapitola 7.5). Druhým kontextem, který vzájemné učení ovlivňuje, jsou vztahové struktury mezi studenty (kapitola 8). Třetím významným kontextem vzájemného učení jsou osobní charakteristiky konkrétních studentů, o nichž píšu v kapitole deváté.

V kapitole desáté vysvětluji, jakými způsoby tyto kontexty utvářejí incentive k vzájemnému učení a v kapitole jedenácté představím učební prostředí, které studenti kombinovaných studií pedagogických oborů pro své vzájemné učení využívají (interakce tváří v tvář, sociální sítě, e-mail, telefonní hovory). V kapitole dvanácté pomocí vymezení čtyř typů obsahů a čtyř typů učebních interakcí poskytnu přehled učebních situací vzájemného učení. Po tomto detailním výkladu se na vzájemné učení podívám

z nadhledu: v kapitole třinácté nabízím typologii vzájemného učení mezi studenty kombinovaných studií pedagogických oborů. Kapitola čtrnáctá je pak věnována diskuzi výsledků.

Cílem této knihy je tedy přinést nová zjištění o tématu, které v českém prostředí dosud nemá významné empirické zázemí, a tím i podpořit poněkud stagnující výzkum vysokého školství z pedagogických a andragogických perspektiv (Kasíková, 2015a; Šima & Pabian, 2013). Mým cílem je ale také spolu s popisem stavu nabídnout konkrétní možnosti, jak je vzájemné učení v kombinovaných studiích možné podpořit, a tím přispět ke zlepšení podmínek pro studenty kombinovaných studií v naší zemi.

Kapitola 1

Hledání podstaty vzájemného učení

Vzájemné učení lze definovat jako získávání znalostí a dovedností prostřednictvím aktivní pomoci a podpory mezi učícími se, kteří jsou si statusem sobě rovni či vzájemně nehierarchicky propojeni (Topping, 2005). Vzájemné učení tedy velmi často probíhá jako přirozená součást informálního učení, tedy učení, které není nijak svázáno se vzdělávací institucí, ani není jinak formalizováno (Rabušicová & Rabušic, 2012). Vzájemné učení probíhá mezi kamarádkami, které si povídají o dětech, mezi teenagery, kteří si vzájemně sdílejí oblíbená videa z YouTube, nebo mezi architekty, kteří pracují na stejném projektu. Všichni zmínění aktéři vzájemného učení se vzájemně obohacují, ať již si své učení uvědomují, či je dokonce pojmenují, nebo nikoli.

Vzájemné učení je v angličtině nejčastěji označováno jako *peer learning*, ale v češtině pro něj existují různé ekvivalenty. Někdy je používán pojem vrstevnické učení, který na první pohled přesněji kopíruje anglický termín (Kasíková, 2015b). Avšak v některých případech působí tento překlad poněkud těžkopádně, protože vzájemné učení může mít i mezigenerační charakter, a právě v něm může být i jeho síla (Rabušicová et al., 2017). Kolegové architekti mohou vnímat při své spolupráci jako obzvláště významné, že jeden je čerstvým absolventem, druhý je o deset let starší a třetí má třicetiletou praxi v oboru. Kamarádky mohou mít mezi sebou věkový rozdíl patnácti let, a právě proto vnímají své hovory jako obohacující. Zkrátka „vrstevnictví“ odkazuje v češtině velmi výrazně k věku, a to může být zavádějící. V této knize, v níž hovořím o učení mezi příslušníky téměř tří generací (srov. strukturu vzorku v kapitole 5), proto pojem vrstevnické učení nepoužívám.

Pojem vzájemnost (včetně slov příbuzných) v knize nebude vyjadřovat kvalitu vztahu či jeho kladný emocionální náboj, ale prostý fakt nehierarchického uspořádání mezi učebními partnery. Vzájemné učení proto může probíhat i mezi lidmi, kteří se téměř neznají, například tehdy, když se ptáme spolucestujícího v tramvaji, kdy máme vystoupit. Vzájemné učení

dokonce může probíhat i mezi lidmi, kteří jsou vzájemně v problematických vztazích či spolu nechtějí mít nic společného. Takové situace mohou nastat například v situaci, kdy si uvědomíme, že se nechceme nikdy zachovat tak, jak se zachoval druhý.

Vzájemné učení samozřejmě neprobíhá jen jako součást informálního učení, ale uplatňuje se významně i v neformálním vzdělávání (například ve skautingu, sportovní výchově či profesním vzdělávání) a ve vzdělávání formálním (didaktické metody pracující se spoluprací žáků a studentů) (srov. Boud, 1999). Vzájemné učení je proces, kterého je využíváno například při mentoringu mezi kolegy (Snoeren et al., 2016). Snaží se jej navodit kooperativní vyučování (Kasíková, 1997) a mnohé z projektových či badatelsky orientovaných přístupů k výuce. V žádné z těchto didaktických forem však nemůžeme automaticky počítat s tím, že ke vzájemnému učení opravdu dojde. V jakékoli situaci, v níž se setkají lidé bez hierarchického nastavení vztahu, totiž může dojít ke vzájemnému učení na nejrůznějších úrovních, avšak stejně tak se aktéři nemusí naučit vůbec nic (Jarvis, 2006).

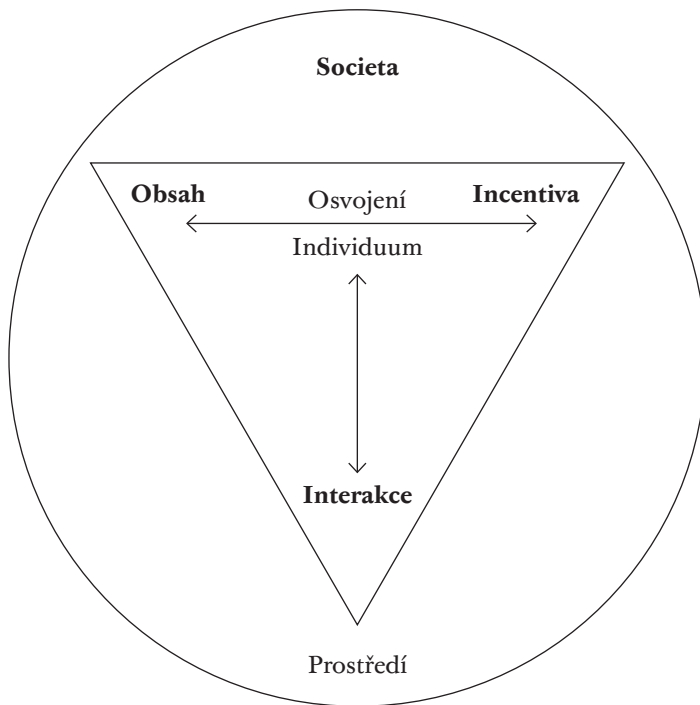
Jak tedy vzájemné učení poznáme? A v čem je výjimečné? Na tyto otázky odpovídám v následujících dvou podkapitolách. Nejprve vysvětlím (podkapitola 1.1), co v této knize rozumím pojmem učení, a uvedu Illerisem (2007) užívané termíny obsah učení, učební interakce a incentiva¹, které nám pomohou se ve vzájemném učení pojmově neztratit. V následující podkapitole (1.2) shrnuji rozmanité odpovědi na otázku, v čem je vlastně vzájemné učení specifické. Tyto podkapitoly přispějí k hlubšímu pochopení a plastičtějšímu vymezení vzájemného učení, s nímž budu moci postoupit k výkladu o významu a podobách vzájemného učení ve vysokém školství.

1.1 Vzájemné učení je učení

Učením rozumím spolu s Illerisem (2007) změnu osobnosti, která není dána prostým zráním člověka. Spolu s Gagnem (1984) je třeba doplnit, že tuto změnu si jedinec musí zapamatovat a tato změna mu musí umožnit proměnu chování v určité situaci. Abychom tento komplikovaný proces mohli popsat, Illeris navrhuje jednoduché schéma (obrázek 1), které popisuje celou učební situaci, tedy situaci, při níž k učení dochází.

1 Přestože Akademický slovník cizích slov přiřazuje pojmu *incentiva* střední rod pomnožného čísla, držím se dlouholetého oborového úzu v literatuře i mimo ni a užívám pro pojem rod ženský v počitatelné formě: *incentiva*.

Obrázek 1 - Učební situace dle Knuda Illerise



Zdroj: Illeris, 2007, překlad autorka

Toto schéma se ukázalo být funkčním analytickým nástrojem pro popis i výzkum informálního učení (Brücknerová & Novotný, 2017a), a budu s ním proto pracovat i v tomto textu. Nyní tedy ukáži, jak je učení možno popsat skrze interakci, obsah, incentivu a kontext, v němž probíhá.

1.1.1 Učení se děje skrze interakce

Dle Illerise (2007) každé učení probíhá skrze interakci. Interakcí se rozumí jakýkoli kontakt učícího se s prostředím, ať již tímto prostředím je webová stránka, informační cedule v parku či rozhovor s učitelem ve školní třídě. Interakce je způsob, jímž se učící se vztahuje ke svému prostředí, ale také způsob, kterým získává z prostředí podněty k učení či svou interakcí toto prostředí přetváří. Interakce mohou mít bezpočet podob. Například

při spolupráci se od sebe studenti mohou učit skrze přijímání a poskytování pomoci, skrze rozpoznávání a řešení názorového nesouladu i skrze zvnitřňování strategií, které se jim při skupinové práci osvědčí (Webb et al., 2002).

Jiným příkladem různorodosti učebních interakcí mohou být interakce u vzájemného učení mezi učiteli. Zde jsme identifikovali pět typů učebních interakcí (Brücknerová & Novotný, 2017a). Jsou jimi transmise, participace, imitace, reflektovaná zkušenost a percepce. Při transmisi jeden učitel naslouchá vysvětlování druhého a při participaci se učitelé obohacují při vzájemné spolupráci, velmi často bez toho, aniž by si to uvědomovali. Dále jsme identifikovali imitaci, kdy jeden učitel napodobuje pod vedením druhého určitý způsob práce. Imitaci například využívali učitelé při tvorbě pololetní písemné práce pro třídu A i B, kdy v jedné třídě učila mladší učitelka a ve třídě druhé zkušenější kolega, který již měl vypracovaný postup, jak pololetní práci dobře nastavit. Dalším typem učební interakce je reflektovaná zkušenost, kdy se učitel učí na základě rozhovoru se svým kolegou o své konkrétní pracovní zkušenosti. A konečně posledním typem učební interakce je percepce, kdy se učitel učí na základě toho, že pozoruje svého kolegu při práci, byť si toho pozorovaný kolega třeba nemusí být vůbec vědom. To, jakou konkrétní učební interakci aktéři zvolí, závisí přitom nejen na tom, co se chtějí naučit, ale i na jejich pozici mezi ostatními (Brücknerová & Novotný, 2017b; Novotný & Brücknerová, 2016).

Baker (1994) upozorňuje i na to, že u výzkumu učební interakce je třeba nespokojit se jen s tím, jak interakce vypadá (učící se spolu diskutují), ale je třeba na základě jejich výpovědi rozlišit, zda například docházelo k tomu, že jeden z aktérů použil toho druhého jako zdroj informací, které převzal, nebo zda spolu společně konstruovali porozumění určitému tématu, nebo zda se učili skrze prozkoumávání odlišných názorů na týž problém.

Podobně Webbová s kolektivem (2002) definovali úrovně dávání a přijímání pomoci a ukázali jejich odlišný potenciál k vzájemnému učení. Konstatují, že není důležitá jen kvalita pomoci (od vyřčení výsledku až po elaborované vysvětlení), ale i způsob, jak příjemce na tuto pomoc reaguje. Definovali rovněž tři podmínky, které mají být splněny, aby byla nabízená pomoc vyhodnocena učícím se jako smysluplná: musí vysvětlení porozumět, musí mít příležitost porozumění aplikovat a musí této příležitosti

využít. Odlišnost interakcí, jež mohou v obdobném kontextu vzniknout, vedla k tradici výzkumu vzájemného učení, které staví právě na podrobném rozlišování toho, co se při interakcích děje na mikroúrovni (Järvelä et al., 2010; Webb et al., 2002; Webb et al., 2009).

V případě, že učební interakce mezi osobami probíhá, je samozřejmě nesmírně významné, jaký je mezi nimi vztah, přičemž právě tyto vztahy mezi učícími se jsou, jak dokladuje Peeters (2019), oblastí, jíž si pedagogický výzkum často příliš nevěnuje, byť učební proces velmi významně ovlivňují (Lee & Bonk, 2016). Například Tudge (1992) ve své studii názorně ukázal, že při učební interakci nepřijímáme automaticky řešení, která jsou správná, pokud z různých (i vztahových) důvodů nevnímáme argumentaci partnera v učební situaci jako přesvědčivou. Pro porozumění učební situaci je tedy nesmírně významné porozumět i vztahu mezi učebními partnery a věnovat pozornost tomu, jak tento vztah spoluutváří podobu konkrétní interakce.

Jelikož se v této knize věnuji právě učení, které se odehrává mezi osobami, považuji za důležité zavést ještě několik dalších pojmů. Tu osobu, která se v konkrétní učební situaci učí, označuji jako učícího se. Pokud označuji účastníky učební situace a není třeba rozlišit, kdo se učí od koho, hovořím o učebních partnerech. Je zřejmé, že z většiny interakcí mezi osobami se mohou učit oba partneři, avšak většinou si každý odnáší jiné obsahy, ba i typ učební interakce bývá velmi často jiný. Například žena, která vysvětluje své kamarádce, jak peče croissanty, se neučí transmisí jako její kamarádka. Při vysvětlování postupu reflektuje svoji vlastní zkušenost, a tím si může uvědomit, že by svůj zažitý postup mohla zjednodušit. Tuto situaci tedy lze popisovat ze dvou perspektiv dvou učících se. Pro analýzu považuji za funkční ji rozložit na dvě učební situace, z nichž každá se vyznačuje jiným typem učební interakce, jiným obsahem a jinou incentívou (Brücknerová & Novotný, 2017a).

Jak vyplývá z uvedeného příkladu, i když je učení vzájemné, neznamená to, že jsou role učebních partnerů stejné a jejich přínosy do učební situace vyrovnané. Může tomu tak být, jako třeba když dvě technicky stejně zdatné studentky na privátě rozbálí společně zakoupenou nesestavenou poličku a snaží se ji podle návodu sestavit pomocí nástrojů, které mají k dispozici. V tomto případě obě mají stejné zdroje a obdobnou míru zkušenosti s podobnou činností. V takových případech navrhuji hovořit

o symetrické učební situaci a o symetrické učební interakci. Pokud však jedna z těchto kamarádek bude po sestavení poličky té druhé pomáhat s angličtinou, v níž je o dvě úrovně výše, bude se dále jednat o vzájemné učení, avšak nyní již je možno hovořit o asymetrické učební situaci a o asymetrické učební interakci. A to proto, že je schopnostmi aktérů v konkrétních učebních obsazích dáno, kdo z nich bude dominantním zdrojem učebních obsahů. Stejný vztah tedy v různých oblastech může nabízet bezpočet symetrických i asymetrických učebních interakcí. Hranice mezi nimi nemusí být vždy zřetelná, ale v některých případech, jak se ukáže v následujících kapitolách, může být toto rozdělení nápomocné při popisu vzájemného učení.

Bezprostřední interakce mezi učícími však není vždy tím, co učební situaci ohraničuje. Na to upozorňuje již Vygotský (dle Tudge, 1992). Když dítě vyřeší doma problém na základě postupu, který mu učitel nabídl ve třídě, je možno toto žákovy jednání považovat stále za interakci mezi žákem a učitelem. Ve chvíli řešení příkladu, kdy si žák vybavuje, jak učitel kreslil model na tabuli, a podle tohoto vysvětlení jedná, můžeme stále hovořit o interakci mezi žákem a učitelem, byť vedle žáka učitel ve chvíli vyřešení úkolu bezprostředně nestojí. Tudge (1992) tuto myšlenku rozvíjí ještě dál, když konstatuje, že v situaci, kdy řešíme problém o samotě, nám v mysli zaznívá množství „hlasů“, které si mohou i protiředit. Z této perspektivy se učební situace sestává z impulzu a jeho vytěžení k učení, byť by tyto dva okamžiky byly přerušeny nějakou aktivitou.

V tuto chvíli možná čtenář zapochyboval, zda je vůbec možné identifikovat učební interakce v našem životním příběhu spleteném z podvědomě zachycených informací, letmých setkání i léta trvajících vztahů. Je to samozřejmě možné pouze z části. Jistě nás formovaly interakce, které si nepamatujeme či jejichž vlivu si v našem životě nejsme vědomi. Je zde ale také velmi mnoho interakcí, jejichž přínos pro naše učení jsme schopni vydělit z proudu zkušenosti a reflektovat je. Zejména v empirické části se proto budu věnovat právě interakcím reflektovaným, tedy těm, o jejichž existenci jsou učící se schopni (a samozřejmě také ochotni) hovořit.

Shrňme, že při učení mezi osobami učební interakce zachycuje tu část učební situace, v níž učící se vnímá podnět učebního partnera a tento podnět přetváří v učební obsah, jež si osvojuje. Právě impulz a proces osvojení obsahu jsou tím, co ohraničuje učební situaci. To je obzvláště

důležité proto, že mezi impulzem a osvojením obsahu může uplynout i dlouhá doba – když například po letech najednou pochopíme, jak to ten přítel kdysi dávno myslel. A teprve tímto momentem se učební situace dovrší, respektive tímto momentem začne existovat a přítelova poznámka se stane učebním obsahem.

1.1.2 Učíme se učebním obsahům

Jak je patrné již z předchozí kapitoly, učební obsah je poměrně rozmanitá kategorie. Gagne (1984) konstatuje, že učebním obsahem mohou být intelektuální dovednosti, slovní informace, kognitivní strategie a motorické dovednosti a postoje. Illeris (2018) tento výčet obohacuje o názory, vhled, uvědomování si významu, utváření hodnot, způsoby chování, postupy a strategie (nejen ty kognitivní). Zkrátka obsah je výsledkem snahy učícího se konstruovat významy a schopnosti, které mu umožní čelit životním výzvám. Anebo, řečeno ještě jinak s O'Donnelem a Tobbellem (2007), učební obsah je nejen to, co se naučíme, ale i to, jak se to naučíme a jak se poté proměňíme.

Učební obsah tedy u Illerise (a v této knize) neodkazuje na to, co je k učícímu se interakcí vysíláno, ani to, jak tomuto vysílanému učící se porozumí. Učebním obsahem je to, co si učící se z dané situace osvojí. Učebním obsahem tedy nemusí být například faktická stránka rozhovoru, ale zjištění, že náš komunikační partner je příjemným člověkem, s nímž by nebylo nepřínosné popovídat si v klidu o něčem zajímavějším.

Už z výše uvedené situace je patrné, že přijímání obsahů není něčím automatickým (Jarvis, 2006). Učící se si tedy nejen může odnést z konkrétní interakce odlišné obsahy, ale jejich osvojení může být také rozdílně náročné a vyžaduje odlišnou podporu skrze učební interakci. Tento princip pojmenovali Argyris a Schön (1974), když identifikovali dvě úrovně učení, které vznikají, když v naší praxi narazíme na nějaký nesoulad. V té první je obsahem pouze použití nové metody (*single-loop learning*), například učitel se naučí novému způsobu, jak rozdělit žáky do skupin. V tom druhém (*double-loop learning*) nedochází k přidání či změně metody, ale k proměně přístupu k celé činnosti. Například učitel nezavede jen dělení do skupin podle barevných kartiček, ale začne vnímat skupinovou práci jako jádro svého přístupu k vyučování, a odtud budou i napříště vycházet jeho didaktická rozhodnutí. Samozřejmě v případě druhého přístupu se jedná

o zásadní učební obsahy, které mohou mít dominový efekt na významnou část toho, co učící se doposud dělal.

Podrobnou síť zachycující, co vše s podnětem můžeme udělat, rozpracoval Jarvis (2006), škálu možností, jak může interakce ovlivnit osvojený obsah, jsem uvedla v předchozí kapitole. Je tedy zřejmé, že při vzájemném učení obsah a interakce na sobě nejsou nezávislé, ale jsou to interakce s druhými, skrze něž si (re)formulujeme své učební cíle, tedy interakce spoluutváří učební obsahy (Boekaerts & Minnaert, 2006). Míra a podoba osvojovaných učebních obsahů zase ovlivňuje kvalitu našich interakcí (Järvelä & Järvenoja, 2011).

Učební obsah tedy představuje to, jak jsme se změnili právě díky proběhlé interakci. A stejně tak, jako v případě učebních interakcí, pokud nebude explicitně uvedeno jinak, v této knize budu hovořit zejména o učebních obsazích, které dokážeme pojmenovat, což znamená, že jsme je identifikovali jako přínos konkrétní interakce a jsme schopni o nich podat verbální svědectví.

1.1.3 Do učení vkládáme incentivy

Aby učení mohlo proběhnout, je potřeba do procesu vložit určitou mentální energii, kterou spolu s Illerisem (2007) nazývám incentivou. Naše incentiva k učení velmi často vzrůstá interakcí s ostatními (Järvelä & Järvenoja, 2011) a ovlivňuje ji samozřejmě to, co a jak se chceme naučit (Blumenfeld et al., 2006). Máme-li být podle zmíněných autorů motivováni pro učení samotné, je třeba, abychom cítili, že zvládnutí úkolu je v našich silách, vnímáme jeho hodnotu, uspokojují nás vztahy, jež do úkolu vstupují, a pocítujeme, že náš vklad do splnění úkolu má nějaký význam. Naše incentivy nejsou tedy něčím izolovaným, ale proměňují se v průběhu učební situace v závislosti na tom, jak interpretujeme náš postup.

Pozornost k incentivám k vzájemnému učení v jejich dynamice přitáhl tým Sanny Järveläové (2010), a to jako k prvku, který je pro vzájemné učení klíčový. Upozorňují, že incentivy našimi vzájemnými interakcemi nejen udržujeme a podporujeme, ale i neustále ohrožujeme. Skrze incentivy autoři vysvětlují například to, proč ve skupině týchž lidí dochází někdy ke strhující a obohacující spolupráci, a jindy něco prostě drhne. Na vině nejsou jednotlivci, neboť motivaci skupiny nelze odvodit ze součtu motivace jejich členů. Vysvětlení proměňující se incentivy neposkytne ani

konkrétní úkol, ani zadání, neboť naše chuť do spolupráce se může proměňovat i v rámci jednoho setkání (Järvenoja & Järvelä, 2009).

Vysvětlení těchto zkušeností spočívá podle zmíněného výzkumného týmu v tom, že motivace, s níž vstupujeme do spolupráce s druhými, je spoluutvářena jak individuálními charakteristikami každého z nás, tak neustále se měnící situací utvářenou skrze jednání skupiny. Proces má ale ještě druhou stranu (Järvelä et al., 2010). Naše cíle, hodnoty i naši aktuální motivaci do spolupráce při našich interakcích s druhými demonstrujeme skrze naši aktivitu, naši řeč i výraz. Tyto formy komunikace jsou vyhodnocovány ostatními, a tak tím, jak spolupráci vnímáme, zpětně ovlivňujeme fungování skupiny.

Incentiva je tedy souhrnný název pro naši motivaci (Novotný et al., 2019), naše motivy a postoje, které nám umožňují z konkrétní události v našem životě učinit učební situaci a setrvat v ní. Nejsou přítomny na interakcích a obsazích nezávislé, ale skrze interakce jsou budovány a oslabovány a zároveň spoluurčují, co si z interakce odnese.

1.1.4 Učení se děje v rozmanitých kontextech

Každou učební situaci přirozeně ovlivňuje její širší kontext, který je v obrázku 1 označen kruhem spojujícím jak sociální vlivy, tak fyzické prostředí (Illeris, 2007). Järvelä s kolektivem (2010) ukazuje, že učební situace jsou ovlivňovány kontexty na mikro-, mezo- i makroúrovni. Na mikroúrovni vzájemné učení ovlivňují konkrétní vztahy ve skupině, jíž jsou učební partneři součástí, ale i nepsané skupinové normy, hodnoty a bezprostřední fyzické prostředí. I když tedy do konkrétní interakce vstupují například jen dva žáci ze třídy, podoba této interakce bude ovlivněna kvalitou vztahů v celé školní třídě.

Na mezoúrovni je možno rozpoznat vliv dlouhodobějších charakteristik prostředí. Například v pracovním prostředí škol významně ovlivňuje podobu učení začínajících učitelů kvalita vedení a řízení jejich řediteli (Brücknerová & Novotný, 2019). Stejně tak podobu a četnost interakcí může ovlivnit i míra důvěry v pracovní kolektiv (Brücknerová & Novotný, 2017b).

Na makroúrovni učební situaci mohou ovlivňovat kulturní a společenské hodnoty, které ovlivňují úroveň a kvalitu motivace či pocítovanou sounáležitost s druhými (Järvelä et al., 2010). Ne vždy je možné a účelné

se snažit jednotlivé úrovně vlivů rozplétat, nicméně kontext učební situace v Illerisově schématu připomíná, že i když je možno učební situaci analyzovat izolovaně, nejedná se nikdy o uzavřený systém (Disman, 2011), ale každá učební situace je ovlivněna širokou a spletitou sítí dalších vlivů.

Shrňme, že každé učení je možno popsat skrze učební situaci, ve které k němu dochází. Tato učební situace se vyznačuje interakcí jedince s prostředím, přičemž v našem případě tímto prostředím bude učební partner či partneři učícího se jedince. Mimo interakce do učební situace vstupuje učební obsah a incentiva a konečně také širší vlivy prostředí. V této knize však nejde o učení ledajaké, ale o vzájemné učení. Touto vzájemností se zabývá následující podkapitola.

1.2 Vzájemné učení stojí na vzájemnosti

Co se vlastně děje, když k našemu učení přispívají druzí? Tedy ti, kteří jsou hierarchicky na víceméně stejné úrovni jako my, ale samozřejmě jsou jiní než my. Vědí, co nevíme my, jinak o věcech přemýšlí, a třeba se jim i jinou měrou do spolupráce chce. A proč se někdy od druhých naučíme něco velmi významného, a jindy máme pocit, že by bývalo lepší, kdybychom na věc přišli sami?

Na tak zásadní otázky se přirozeně snaží odpovědět mnoho teorií. Avšak každá z nich se zaměřuje na určitý výsek vzájemného učení. Některé teorie precizně vysvětlují, jak druzí přispívají k našemu mentálnímu rozvoji, ale to těžko vysvětlí, proč se nám do vzájemné interakce chce, i když toho třeba víme více než ti druzí. Některé teorie se naopak soustředí na to, jaké benefity nám spolupráce s druhými přináší, ponechávají však stranou, že se nám učit od druhých někdy prostě nechce – anebo nechceme, aby se ti druzí naučili něco od nás.

Nekomplexnost teorií však neznamená, že jsou nefunkční. Teorie zajišťují konzistentnost, hloubku a kontinuitu řešení jednotlivých problémů a také podporují metodologický rozvoj, neboť vyzývají k nalézání takových výzkumných metod, které odpovídají tomu, čemu teoreticky o povaze vzájemného učení věříme (Tudge, 2000). Nekomplexnost teorií zároveň můžeme přijmout jako výzvu zkusit porozumět tomu, jakou část vzájemného učení konkrétní teorie pokrývá a pro jaký jeho rys musíme hledat odpovědi jinde. Podobné pokusy již samozřejmě udělali mnozí přede mnou (Van Meter & Stevens, 2000), avšak i po přečtení jejich přehledů zůstávaly

některé aspekty vzájemného učení, s nimiž jsem se setkávala v datech, nepokryty. Typicky zůstávala stranou témata jako altruismus nebo motivační stránka vzájemného učení. Proto se nyní pokusím dát dohromady psychologická, pedagogická, andragogická i sociálně psychologická vysvětlení toho, v čem je vzájemné učení jiné než například učení s učitelem nebo z učebnice.

Nepůjde mi o zachycení co nejvíce teorií, ale co nejvíce druhů odpovědí na otázku, v čem spočívá podstata vzájemného učení. Budu se snažit co nejvýstižněji představit, v čem spočívá jádro odpovědi i za cenu zjednodušení, neboť zevrubné pojednání o každé z teorií je čtenáři velmi snadno dostupné.

1.2.1 Vzájemnost je příležitostí napodobit druhé

Zdánlivě jednoduchá odpověď na otázku, v čem je učení od druhých cenné, spočívá v tom, že můžeme napodobovat jejich postupy, aniž bychom na ně museli bolestivě přicházet sami. Bandura tvrdí, že právě toto je způsob učení, jaký v našem běžném životě převládá. Pomocí nápodoby vzoru jsme se patrně naučili plavat, chovat se přiměřeně v konkrétních situacích či řešit komplexní pracovní úkoly. Modelování, jak těmto způsobům učení říká, však není banálním kopírováním, neboť z téže sociální interakce si můžeme odnést různě komplexní obsahy (Bandura, 1971). I když se Bandura a další autoři rozvíjející teorii sociálního učení velmi často soustředili na interakce mezi dospělými a dětmi či jiné typy hierarchicky uspořádaných interakcí, princip modelování se přirozeně uplatňuje i v nehierarchicky uspořádaných vztazích, ať již se týkají dětí (Ladd, 2007) nebo dospělých (Ding et al., 2020).

Jak takové modelování vlastně probíhá? Bandura (1969) vysvětluje, že pozorované chování, jež nás zaujme a s jehož nositelem se nějakou mírou identifikujeme, v nás zanechává relativně trvalé obrazové anebo verbální otisky. Až nastane situace vhodná k uplatnění osvojovaného jednání, tyto otisky si vybavíme a budeme se snažit podle nich jednat. Ukazuje se při tom, že tam, kde máme oporu nejen v obrazovém otisku, ale i ve verbálních reprezentacích, naše modelováním naučené chování lépe odpovídá původnímu modelu. Jinými slovy lépe si osvojíme proces pečení chleba, když si jen neotiskneme do paměti vizuální sekvenci toho, jak náš model postupně mísí jednotlivé ingredience a pracuje s těstem, ale když si záro-

veň vytvoříme verbální reprezentaci činnosti jako například „hnětu, dokud to nepřestane lepit, pak to uložím kynout do ošatky“.

Co se od druhých modelování naučíme a v jaké míře, záleží samozřejmě nejen na podobě našich reprezentací. Významné jsou charakteristiky modelu i učícího se (jeho pozornost, motorická zručnost i schopnost uchovat reprezentace v paměti) a také to, zda učící se předpokládá, že se případné převzetí konkrétního chování setká s pozitivní odezvou (Bandura, 1969; Bandura & McClelland, 1977; Turner & Shepherd, 1999). Velmi snadno se také může stát, že i když víme, jak má proces vypadat (například na základě videa známe podobu konkrétní jogínské pozice), tak narážíme na naše fyzické limity. V takovém případě nám zůstávají ony symbolické reprezentace, k nimž se postupně můžeme přibližovat anebo které nás mohou dovést k rozmanitým alternacím modelovaného chování (Hoppitt & Laland, 2013).

Zároveň s tím, jak se učíme od modelů v našem prostředí, toto prostředí zároveň ovlivňujeme (Van Meter & Stevens, 2000). Při vzájemném učení v sociální skupině tedy dochází k tomu, že na jedné straně vnímáme jednání druhých a můžeme si jeho jednotlivé aspekty osvojovat, ale zároveň jednání druhých našimi cíli, incentivami a interakcemi proměňujeme (Järvelä et al, 2010).

Učení v podobě modelování má nezastupitelné místo v přípravě na profesi. Zde však, jak ukazují Horsburgh a Ippolito (2018), není významné jen být svědkem určitého chování, ale i mít možnost porozumět rozhodovacím procesům, které za jednáním modelu stojí, a dokázat o jednání přemýšlet v jazyce konkrétní disciplíny. Tím se tedy dostávám na hranici možností modelování, neboť limity jsou nejen v incentivách a motorických dovednostech učícího se, ale limitovány jsou i typy obsahů, jež mohou být modelováním předány, aniž by byly doplněny dalšími typy interakcí, jako je třeba vysvětlování či diskuze.

První odpovědí na otázku, v čem je vzájemné učení specifické, je tedy to, že nám umožňuje přebírat vzorce chování našich učebních partnerů, které vyhodnocujeme jako funkční. Takový postup nám může významně zkrátit cestu, kterou bychom museli ujít, kdybychom byli odkázáni například na popis akce v knize. Modelování nám totiž může umožnit přebírat i velmi cenné postupy, jichž si náš model není ani vědom (Schön, 1987), a tedy nám je nemůže předat verbálně.

1.2.2 Vzájemnost přináší výzvu pro naše myšlení

Jinou odpověď na otázku, v čem je vzájemné učení výjimečné, je možno hledat v tradici inspirované Jeanem Piagetem, který vzájemnost vnímá jako příležitost konfrontovat naše myšlenky s myšlenkami druhých. Někde v jádru Piagetovy teorie leží představa, že naše vědění se konstruuje setkáním s názorem či jevem, který je s našimi dosavadními představami v rozporu (Piaget, 2000). I když se Piaget soustředil zejména na individuální aspekt v kognitivním vývoji, inspiroval v sedmdesátých letech 20. století socio-konstruktivismus. Dle sociokonstruktivistů je sociální interakce (zejména při konkrétních vyučovacích aktivitách) vnímána jako prostředí, kde by ke kognitivnímu konfliktu, a skrze něj k učení žáků, mělo docházet (Almasi, 1995; Dillenbourg et al., 1996).

Extenzivní psychologický výzkum vycházející z této tradice se zaměřoval zejména na to, zda při řešení konkrétní učební situace dosahujeme lepších výsledků, když máme možnost spolupracovat s druhými (Dillenbourg et al., 1996). Typickým výzkumným designem byl experiment, v němž byly děti předškolního či mladšího školního věku otestovány a rozřazeny do skupin, v nichž měly řešit skupinový úkol. V posttestu se měřil jejich kognitivní posun, případně byly jejich výsledky srovnávány s výsledky dětí pracujících samostatně. Úkoly, které děti řešily, vycházely přímo z Piagetových fází kognitivního vývoje (například srovnávání objemu tekutiny přelévání do různě tvarovaných nádob), nebo výzkumníci vytvořili vlastní úlohy, u nichž předpokládali, že by měly vzbudit kognitivní konflikt, jako je třeba volba mezi různými vysvětleními jednoho problému (Golbeck & Sinagra, 2000). Výsledky experimentů však nejsou jednoznačné.

Tudge (2000) konstatuje, že rozdílné výsledky studií zkoumajících efekt kognitivního konfliktu na kvalitu vzájemného učení mohou být dány i rozporům v metodologických východiscích. Zatímco Piaget si ve své laboratoři s dětmi „povídal“ v souladu se svými konstruktivistickými východisky, mnoho výzkumů se snaží potvrdit či vyvrátit jeho teorii pomocí výše popsaných pozitivistických metod. A je otázkou, zda kvalitativní posun v poznání, jež by měl být kognitivním konfliktem navozen, může být dostatečně zachycen v kvantitativních nástrojích běžně využívaných v testech a posttestech.

Navíc vzájemné interakce a obsahy osvojované při vzájemném učení jsou natolik komplexní, že není patrně možné stanovit zákonitosti, které by pokrývaly všechny jejich varianty (Webb et al., 1995). To, zda ke vzá-

jemnému učení při interakci dojde, záleží například na náročnosti úkolu, na tom, jaká východiska jednotlivci zastávají, nebo i na tom, zda v jejich diskusi kognitivní konflikt skutečně nastane a je reflektován. Tudge (1992) dále poukazuje na to, že při vzájemné komunikaci nejde jen o racionální argumentaci, důležitý je i vnímaný vliv diskutujícího, který má pravdu. Nejde totiž ani tak o přítomnost či nepřítomnost kognitivního konfliktu, ale o to, jak plodnou komunikaci mezi učebními partnery dokáže případný nesouhlas vyvolat.

Webbová (2008) potvrzuje, že pro výsledek učební situace je velmi významná přítomnost vysvětlování mezi učebními partnery a míra jeho komplexnosti. Čím je vysvětlování komplexnější, tím více se od sebe učební partneři naučí. Aby došlo k intelektuálnímu rozvoji skrze interakci obsahující kognitivní konflikt, musí učební partneři dle Tudge (1992) splňovat následující podmínky: sdílet prekoncepty, aby mohli o věcech mluvit stejným jazykem, měli by být stálí ve svých stanoviscích (tedy nejprve si je být schopni vyjasnit a tím zjistit, že jsou různá, nikoli je pouze bezmyšlenkovitě přijmout) a měli by prožívat vzájemnost.

Prožívání vzájemnosti je možno rozumět tak, že tření, které mezi učebními partnery vzniká, by se nemělo týkat jich samých a jejich vzájemných vztahů, ale samotného problému, který řeší (De Dreu & Weingart, 2003). Ani konflikt vztahující se k problému však není prospěšný vždy. De Dreu a Weingart (2003) ve své slavné metaanalýze vlivu konfliktu na spolupráci týmu ukázali, že zatímco vztahový konflikt není prospěšný pro fungování týmu nikdy, věcný konflikt vztahující se k problému je přínosný jen tehdy, když jej členové nevnímají jako příliš intenzivní. Jakmile totiž vnímaná intenzita konfliktu naroste, zvýší se tenze v týmu a klesá jeho produktivita. Mimoto samotná přítomnost rozdílných názorů nemusí být partnery vnímána jako stimul k pocítění kognitivního konfliktu. Naopak aktéři vzájemnou rozdílnost mohou přijmout jako paradox či se ji snažit přehlížet právě proto, aby zátěži spojené s potenciálním konfliktem předešli (Van den Bossche et al., 2011).

Podle těchto tezí by tedy relativně homogenní skupiny měly větší potenciál podněcovat vzájemné učení, neboť homogenita bude podporovat hladkost vzájemné komunikace a eliminovat vztahové konflikty. Avšak Jehn s kolektivem (1999) ukázal, že situace ohledně homogenity či heterogenity partnerů je složitější. Odlišili od sebe tři typy diverzity uvnitř

spolupracující skupiny, jimiž jsou hodnotová diverzita, informační diverzita a diverzita v sociální kategorii. Informační diverzita představuje zastoupení členů s rozmanitým vzděláním, zkušeností a expertizou. Diverzita v sociální kategorii představuje rozdílnost v genderu, věku, etnicitě a rase a hodnotová diverzita představuje rozdílnost ve vnímání cílů, úkolů a mise, které má pracovní skupina plnit.

Ukázalo se (Jehn et al., 1999), že pro uspokojení a efektivitu skupiny je zcela klíčová nízká hodnotová diverzita. Tam, kde se členové neshodnou na tom, co je cílem a jaký je význam jejich práce, nemůžeme očekávat, že budou hodnotit spolupráci jako přínosnou či obohacující. Naopak diverzita v sociální kategorii je zátěží tehdy, když s sebou přináší i hodnotovou diverzitu. Pokud tomu tak není a skupině se podaří najít společnou definici úkolu, může naopak produktivita skupiny díky diverzitě v sociální kategorii vzrůst. Informační diverzita pak je typem diverzity, která produktivitu skupiny zvyšuje. I když tento výzkum nepracuje explicitně s učením, je možno se domnívat, že i pro učební procesy, které jsou nedílnou součástí produktivity týmu, bude platit nutnost odlišit od sebe různé druhy diverzity mezi učebními partnery, abychom mohli posoudit vliv diverzity a s ní spojených konfliktů na učební situaci.

Shrňme tedy, že vzájemnost může přinášet zásadní výzvu pro naše myšlení. Aby však byla vzájemnost kognitivně stimulující, musí být dodrženo množství podmínek, nebo ještě lépe, množství faktorů musí být ve vzájemné souhře.

1.2.3 Skrze vzájemnost konstruujeme společný svět

Jinou odpovědí na to, co se děje při vzájemném učení, je, že nemusí jít ani tak o konkrétní obsahy a o to, zda skrze vzájemnou interakci najdeme jedno správné řešení. Hodnota vzájemného učení může být ve společném vyjednávání a spolukonstruování významů, jak navrhuje tradice vycházející ze sociokulturní teorie opírající se o Vygotského (Van Meter & Stevens, 2000). Důraz v sociokulturní teorii a později v sociokonstruktivismu (Palincsar, 1998) je tedy kladen na jazyk jako na nástroj interakce s druhými, ale i jako na prostředek k reflexi a myšlení. Při vzájemném učení dochází k tomu, že objevujeme šíři a rozsah pojmů a kulturních symbolů, které při vzájemné interakci užíváme, a tím si je i osvojujeme. Významy nejprve zakoušíme v interakci s druhými – a teprve na tomto základě je přijímáme za své.

Vzájemná interakce nazíraná z této perspektivy bude mít přirozeně větší potenciál, pokud jeden z účastníků bude v daném problému a v dané jazykové oblasti poučenější, neboť bude zprostředkovávat bohatší repertoár pojmů. Ideál pak nastane tehdy, dokáže-li tento poučenější člen interakce podporovat takový rozhovor, v němž ten méně poučený postupně objeví vše, co mu jeho momentální kapacita umožní. Tato kapacita, nazývána jako zóna nejbližšího vývoje (Vygotskij, 2004), představuje onu pomyslnou hranici v poznání, k níž se můžeme v konkrétní situaci přiblížit s pomocí podpory druhých. Způsob, kterým se pomocí otázek a odpovědí dobíráme ke správným odpovědím, se nazývá lešení (Šeďová et al., 2017).

Je-li potenciál vzájemného učení vnímán tímto způsobem, tak snahy podpořit vzájemné učení budou také podporovat asymetrické, typicky dyadické interakce, jako je například propojení studentů z vyšších a nižších ročníků či studentů s horšími a lepšími studijními výsledky (viz podkapitulu 3.2). Asymetrická interakce však v tomto smyslu není předáváním obsahů jednoho partnera druhému. I zde z interakce mohou profitovat oba (Tudge, 1992). Pokud je totiž učení vnímáno jako společné konstruování významů, tak učební obsahy jsou konstruovány společně s cílem si vzájemně porozumět a není možné je oddělit a výsledek přiřknout některému z učících se partnerů (Baker, 1994).

Nicméně Tudge (1992) ve svém výzkumu ukazuje, že pokud se jedná o děti, které jsou ponechány samy sobě, je šance na zlepšení v konkrétní úloze přibližně stejná jako na zhoršení. Ani v případě, že k sobě přiřadíme jednoho pokročilého studenta a jednoho méně pokročilého, nemusí být vzájemné učení plodné, neboť schopnost řešit například konkrétní matematický problém ještě neznamená schopnost vystavět lešení. Výstavba lešení totiž předpokládá pokročilé metakognitivní i sociální dovednosti, a ty, jak konstatuje Webbová (1991), je nutno cíleně studenty naučit. Ke vzájemnému učení nedochází, pokud dětem chybí metakognitivní dovednosti a předkládají si pouze hotové odpovědi. Naopak hodně se děti učí v případě takové skupinové práce, kdy si dokážou podat elaborovanou zpětnou vazbu (Webb, 1991).

Právě proto, že používání lešení je velmi náročná činnost, didaktické tradice vycházející z Vygotského se zaměřují na rozvoj kognitivně náročné výuky skrze dialog ve třídě (Šeďová et al., 2017). V této tradici označované jako dialogické vyučování je učitel tím, kdo staví lešení a podává sofistiko-

vanou zpětnou vazbu na žákovské odpovědi, zároveň je učitelem kladen důraz na to, aby se dialogická výměna neodehrávala pouze mezi učitelem a žákem, ale aby nastávaly co nejdélejší sekvence, kdy o problému diskutují žáci sami mezi sebou. V tomto smyslu tedy učitel podporuje nejen konstrukci sdílených významů, ale modeluje i chování, které tuto konstrukci podporuje (podkapitola 1.2.1). Zároveň je možno očekávat, že vzájemné učení probíhá nejen mezi žáky, kteří mluví, ale že z dialogu mohou do jisté míry benefitovat i žáci přihlížející.

Zhang a McEneaney (2020) s oporou o Wellse konstatují, že koncept zóny nejbližšího vývoje není relevantní jen pro děti, ale týká se nás po celý život. Díky variabilitě schopností a dovedností, které jsou při spolupráci potřeba, však nemá smysl rozlišovat při vzdělávání dospělých na ty schopné a méně schopné. Každý má nějakou silnou stránku, díky níž může ostatním v rozvoji pomoci. Zóna nejbližšího vývoje v tomto pojetí není něčím dopředu daným, ale konstruuje se během interakce mezi učícími se. Jinými slovy kvalita vzájemné interakce nejen spoluutváří, co se naučíme, ale ovlivňuje i potenciál, co se naučit v dané situaci můžeme.

Význam vzájemného učení si proto uvědomují i organizační studia a management. Míra, s jakou jsou pracovní týmy schopny konstruovat sdílené významy (a tedy se i vzájemně přibližovat ke své zóně nejbližšího vývoje), totiž souvisí s jejich efektivitou (Wenger, 1998). Van den Bossche a kolektiv (2006) dokládají tři příčiny této souvislosti: zaprvé jsou členové nuceni sdílet a konfrontovat rozdílné názory, čímž rozšiřují svůj pohled na daný problém; zadruhé společná konstrukce významů podporuje koordinovaný postup při řešení problému se zapojením znalostí a zkušeností všech členů týmu; a konečně zatřetí prozkoumávání rozmanitých alternativ může nejen prohloubit komunikaci, ale může vést i ke kreativnějším řešením (Van den Bossche et al., 2011).

S pohledem na vzájemné učení jako na společnou konstrukci obsahů přichází přirozeně i výzva pro výzkum. Pokud učení není možno oddělit od sociálních, motivačních a osobních procesů, je třeba se soustředit na samotné poznávací procesy a jejich institucionální, jazykové a interpersonální kontexty spíše než na měření individuálního posunu (Palincsar, 1998, s. 354). Vzájemné učení jako společné konstruování významů tedy před nás klade výzvu určit, jak zcela konkrétní charakteristiky interakcí včetně jazykových projevů přispívají k rozvoji jednotlivců i skupin.

1.2.4 Vzájemnost nás učí o učení přemýšlet

Komunikace s druhými nám může nejen zprostředkovat informace o nějaké vnější skutečnosti, ale může pro nás být cenným zdrojem informací o námi prožité zkušenosti. Tímto směrem přemýšlí o přínosech vzájemnosti tradice podtrhující význam reflexe v učení. Reflexí rozumím proces, při němž skrze individuální rozvahu či skrze spolupráci s druhými usilujeme o to se ze zkušenosti něco naučit (Leijen et al., 2012). Reflexe činí nejen zkušenost přístupnou, ale vede ke strukturovanějšímu a komplexnějšímu poznání (Moon, 1999).

I když reflexe může být i zcela individuální, slovně neartikulovaný proces (Schön, 1987), zapojení do reflektivní aktivity společně s druhými má své výhody. Slavná teoretička a praktička reflexe ve vzdělávání Jennifer Moon (1999) konstatuje, že práce s druhými může učícím proces reflexe usnadnit a zároveň prohloubit a rozšířit osvojované obsahy. Billing (2007) dokládá, že reflexe ve skupině podporuje transfer získaných poznatků, a to díky nutnosti si osvojené principy vzájemně vysvětlovat, diskutovat možnosti aplikace a vyrovnávat se s rozmanitými zkušenostmi, které partneři do učební situace přinášejí.

Vzájemnost nás tedy nutí přemýšlet nejen o problému, který s druhými řešíme, ale zároveň pečlivě zvažovat další faktory, jež mohou výsledek fatálně ovlivnit. Siegel (2012) konstatuje, že vzájemné učení před nás klade požadavky na skupinovou metakognici, kterou dále rozděluje na (1) promyšlení expertizy ostatních členů, (2) monitorování toho, jak jednotliví členové jednotlivým segmentům problému rozumí a (3) monitorování individuálních a skupinových procesů. Koivuniemiiová s kolektivem (2018) přitom zdůrazňuje význam monitorování a rozvažování o emocionálních aspektech procesu, neboť právě ty chuť jednotlivců setrvat aktivně ve spolupráci významně ovlivňují. Procesy, které mezi jednotlivci probíhají, samozřejmě nestačí jen reflektovat, ale je třeba na ně i reagovat, čímž se dostávám k další odpovědi na otázku, v čem je vzájemné učení výjimečné.

1.2.5 Vzájemnost nás učí sociálním a komunikačním dovednostem

Mnozí autoři upozorňují, že síla vzájemného kontaktu, ba dokonce vzájemné spolupráce, nespočívá jen v rozvoji intelektu a metakognice, ale i v rozvoji sociálních a komunikačních dovedností (Johnson & Johnson,

2002; Topping, 2005). Výzkum Barrona (2003) zaměřený na skupiny spolupracujících žáků na základní škole napovídá, že když tyto dovednosti při vzájemném učení získáváme, tak nám jejich uplatňování zároveň pomáhá zvyšovat efektivitu vzájemného učení. Ve zmíněném výzkumu totiž rozdíl mezi úspěšnými a méně úspěšnými skupinami dětí nebyl v tom, že by jedny zažívaly komunikační a organizační potíže a druhé nikoli. Rozdíl mezi nimi byl v tom, že úspěšné skupiny se s výzvami dokázaly lépe vypořádat a volily úspěšné strategie směřující k obnovování konstruktivní spolupráce. To je poměrně silný argument pro intervence, které zavádění podpory vzájemného učení spojují s podporou rozvoje sociálních a komunikačních dovedností (Bosworth, 1994).

Koivuniemiová s kolektivem (2018) dokládá, že nedostatek sociálních dovedností či neochota tyto dovednosti uplatnit, může být zcela klíčovým faktorem, který může brzdit skupinovou práci a vzájemné učení. Jejich studie jako významné dovednosti pro efektivní vzájemné učení vymezila schopnost podporovat pozitivní skupinovou atmosféru, schopnost redukovat napětí jednotlivých členů, respekt pro druhé a schopnost jim naslouchat. Tam, kde tyto schopnosti a postoje chybí, učící se partneři nemusí napětí a konflikty ve skupině řešit, což přirozeně negativně ovlivní jejich vzájemné učení. Sociální dovednosti zde tedy nepůsobí jen jako výsledek, ale také jako předpoklad efektivní spolupráce.

Tolmie se spoluautory (2010) dokládá na intervenční studii zahrnující téměř 600 žáků základních škol mezi devátým a dvanáctým rokem, že intervence zaměřená na podporu vzájemného učení vedla i ke zlepšení vztahů ve třídě, a to jak těch „pracovních“ uplatňujících se v rámci vyučování, tak vztahů ve hrách mimo vyučování. Autoři vysvětlují toto zlepšení vztahů právě rozvojem sociálních dovedností v rámci intervence a zároveň konstatují, že samotný fakt, že se děti před intervencí znaly či neznaly, na jejich vztahy při práci vliv neměl. Odtud odvozují, že je to právě vliv vzájemného učení v rámci skupinové práce, který toto zlepšení vztahů skrze zlepšení sociálních dovedností přináší.

Ať už tedy vnímáme rozvoj sociálních a komunikačních dovedností jako hlavní přínos vzájemného učení nebo jeho vedlejší efekt, je významné si uvědomit, že s rozvojem sociálních dovedností roste i efektivita a přínos vzájemného učení. Tyto dva procesy od sebe tedy není možné oddělit, ne nadarmo některé tradice (Johnson & Johnson, 1987) postulují, že podpora

vzájemného učení bez integrálně včleněné a reflektované podpory sociálních dovedností nebude patrně příliš funkční.

1.2.6 Vzájemnost přináší zisk a naplnění

Jsou přístupy, které se na přínos vzájemného učení dívají pragmaticky. Takové je vysvětlení vzájemného učení skrze teorii sociální směny. I když tato teorie měla ambice vysvětlit i makrosociální a makroekonomické jevy, původně její autor Homans vycházel z analýzy malých sociálních skupin (Homans, 1958; Keller, 1988). Pro popis fungování neformálních sociálních skupin se tato teorie dosud používá například jako podklad pro vysvětlení fungování pracovních kolektivů či procesů probíhajících při mentoringu a zaškolování pracovníků (Cropanzano et al., 2017; Snoeren et al., 2016).

Podstata teorie (již aplikované na vzájemné učení) je následující: Do učební interakce vstupujeme tehdy, je-li to pro nás výhodné, respektive tehdy, kdy náš zisk (v podobě informací, získaných výhod či emocionálního uspokojení) vyváží investici, kterou jsme do interakce vložili. Učební vztahy, které mezi námi vznikají, jsou pak výsledkem této kalkulace. Hodnotíme-li vzájemné interakce jako přínosné, budou naše interakce četné a vztah mezi námi pozitivní (Cropanzano et al., 2017). Toto vysvětlení se nevyhýbá ani učebním vztahům, které jsou asymetrické, jako je například zaškolování či mentoring. „Ziskem“ v takovém případě může být upevnění pracovního *statu quo* rolí mentora, aktualizace profesních informací díky komunikaci s mladšími kolegy nebo ocenění a uznání, které s sebou vztah mentor–*mentee* nese (Allen, 2007).

Stejně tak mohou nastat i situace, kdy vnímaná ztráta převáží, a učební partneři si proto snaží vzájemné učení spíše znesnadnit, jako například když mají strach, že pokud budou sdílet svoji pracovní expertizu, přestanou být nepostradatelní a mohou přijít o své pracovní místo (Rabušicová et al., 2017). Jiným typem situací, kdy potenciál vzájemného učení není využit, je ten, kdy sice je přítomna nabídka sdílet obsahy, ale chybí poptávka, protože adresát má pochyby o hodnotě nabízeného obsahu. To se může stát například tehdy, když je mezi partnery generační propast (Geeraerts, 2018).

Integrující pohled na přínosy a limity vzájemnosti přináší studie Lina a spoluautorů (2020), kteří zkoumali příčiny a následky vzájemné pomoci

na pracovišti. Konstatují, že v teorii pomoci můžeme vysledovat dvě linie teoretických a výzkumných přístupů. Jeden vnímá spolupráci právě skrze benefity, které přináší, jako jsou pocity smysluplnosti a uspokojení, zvýšení vnímaného bezpečí, pozitivní zpětná vazba nebo očekávání, že i pomáhajícím bude v případě potřeby pomoheno. Druhý přístup k pomoci pak tvrdí, že pomoc nás vyčerpává, způsobuje časovou tíseň i to, že na vlastní úkoly nám zbude méně sil.

Autoři (Lin et al., 2020) argumentují, že pro pochopení toho, proč si někdy pomáháme a jindy ne, je třeba zohlednit oba výše uvedené aspekty pomoci a nadto vzít v potaz i situační kontext. Rozhodnutí, zda pomůžeme v konkrétní (zde pracovní) situaci, totiž činíme vždy znovu s ohledem na vyhodnocení vlastních zdrojů. Tam, kde se cítíme emocionálně vyčerpání, je menší pravděpodobnost, že pomoc nabídneme či v ní budeme pokračovat. Pomoc druhým totiž nejen zvyšuje pocit smysluplnosti a bezpečí, ale zároveň zvyšuje naše emocionální vyčerpání. Podle toho, zda v konkrétní situaci převáží jeden nebo druhý aspekt, pak v pomáhání pokračujeme, či nikoli. Ukazuje se však, že u těch, kteří se v minulosti do pomoci zapojili, je větší pravděpodobnost, že se do ní zapojí znovu, což patrně posílí i jejich pracovní angažovanost. A konečně tam, kde aktéři prožívají psychologické bezpečí, je větší pravděpodobnost, že se pro pomáhání rozhodnou.

Zmíněná studie zvolila metodologii, která postihuje pomáhající chování pouze na individuální úrovni. V našem výzkumu vzájemného učení mezi učiteli jsme zvolili metodologii, která nám umožňovala postihnout i to, kdo a jak stabilně pomáhá v rámci pracovního kolektivu komu (Rabušicová et al., 2017). Díky tomu jsme objevili ještě jiný vztah. Tam, kde učitelé prožívali psychologické bezpečí, byla tendence spontánně nabízet a přijímat pomoc v rámci širokých a otevřených sítí. Naopak tam, kde se učitelé cítili ohroženi, soustředila se vzájemná pomoc a vzájemné učení do dyadických struktur, v jejichž rámci docházelo k opakované reciprocitě. Nadto učební interakce v rámci těchto stabilních vztahů byly tím, co podporovalo u učitelů pracovní angažovanost navzdory negativně vnímanému prostředí školy jako celku (Brücknerová & Novotný, 2017a; Brücknerová & Novotný, 2019; Brücknerová et al., 2020 a). Stabilní dyadické vztahy s sebou nesly ustálené interakční vzorce, které jejich přínosnost pro své aktéry ještě zvyšovaly. Jinými slovy kontext učební interakce

velmi významně ovlivňuje nejen podobu učebních interakcí, ale i to, zda konkrétní interakci vnímáme v daném kontextu jako přínosnou, tedy zda se jí budeme účastnit.

Shrňme, že jako poslední odpověď na otázku, v čem je vzájemné učení specifické, jsem uvedla to, že vzájemnost nám vždy něco přináší. A vnímaná hodnota tohoto přínosu ovlivňuje, zda do ní příště vstoupíme znovu.

1.3 Ukončení kapitoly: výjimečnost vzájemného učení

Vzájemné učení jsem představila jako učební interakci dvou či více učebních partnerů bez hierarchicky uspořádaného vztahu (podkapitola 1.1.1), při níž si osvojují rozmanité obsahy (podkapitola 1.1.2) a do níž vkládají incentivy (1.1.3).

V následujících kapitolách jsem se na základě rozmanitých andragogických, psychologických, pedagogických, ale i organizačních či manažerských přístupů snažila ukázat, v čem je toto vzájemné učení specifické. V podkapitole 1.2.1 jsem ukázala, že vzájemné učení může probíhat tak, že se svého učebního partnera snažíme napodobit. Tímto způsobem si můžeme osvojit i obsahy, jejichž důležitost či samotnou existenci si náš učební partner nemusí vůbec uvědomovat. Další dvě odpovědi se týkají našeho kognitivního rozvoje. Tradice inspirovaná zejména J. Piagetem (podkapitola 1.2.2) na otázku odpovídá, že vzájemnost díky různorodosti učebních partnerů může zprostředkovat setkání s kognitivním konfliktem, skrze argumentaci mezi učebními partnery pak může dojít k poznání nové kvality. Odpověď inspirovaná Vygotským (podkapitola 1.2.3) neklade důraz ani tak na novou kvalitu poznání jako na jeho nárůst pomocí vzájemné komunikace a společného konstruování nových významů (Van Meter & Stevens, 2000).

Vzájemné učení nicméně nemá potenciál jen v kognitivním rozvoji, může podporovat naše metakognitivní dovednosti (podkapitola 1.2.4) a naše dovednosti komunikační a sociální (podkapitola 1.2.5). V poslední podkapitole 1.2.6 nebyla řeč ani tak o obsazích, ale o incentivách. Vzájemné učení je totiž specifické i v tom, že nás stojí nějaké úsilí, ale zároveň nám může velmi mnoho přinášet.

Různorodost zmíněných vysvětlení napovídá, že vzájemné učení je částí našich životů, k níž je teorie třeba spíše dohledávat, než že by ji bylo možno skrze jedinou teorii vysvětlit (Turner & Shepherd, 1999). Pojednání,

a koneckonců i pojmy, jimiž o vzájemném učení hovoříme, jsou často vymezeny kontextem, kde konkrétní vzájemné učení probíhá (na pracovišti, při kooperativní aktivitě), případně se rozdílně o vzájemném učení hovoří v různých disciplínách (organizační studia, andragogika, pedagogická a vývojová psychologie), ale i v rámci těchto disciplín je možno nalézt rozdílné tradice (Piaget a Vygotský) (Van Meter & Stevens, 2000). Tyto přístupy se někteří snaží integrovat (Fawcett & Garton, 2005), jiní naopak konfrontovat (Tudge, 1992).

Já jsem se v duchu tématu pokusila (re)konstruovat společné významy, tu a tam je poněkud zjednodušit a snažit se nalézt shodu tam, kde to bylo jen trochu možné. Tak to konec konců při vzájemném učení děláme. Věřím, že se mi tímto postupem podařilo vybudovat dostatečně podloženou odpověď na otázku, co je to vzájemné učení a v čem je výjimečné. Nyní je ale otázkou, jaký význam má vzájemné učení v prostředí vysoké školy. Je možno ho vnímat jako fakultativní zpestření pro zájemce? Nebo existují doklady o tom, že se nějak dotýká všech studentů a jejich zkušenosti? A pokud ano, jakým způsobem? To jsou otázky, na které odpoví následující kapitola.

Kapitola 2

Význam vzájemného učení pro vysokoškolské studium

Už v samotném slově univerzita² zaznívá duch vzájemnosti a společenství, neboť pochází z latinského *universitas magistrorum et scholarium*, tedy společenství učitelů a studentů. Přesto je otázkou, zda má vzájemné učení na vysokých školách v současnosti vůbec legitimní místo. Není idea společně studujícího společenství jen jedním z ornamentů akademických slavností, která každodenní realitě běžného studenta jednadvacátého století nemá co nabídnout?

Zahraníční empirický výzkum poměrně jednoznačně konstatuje, že ona středověká idea je stále aktuální. V této kapitole doložím, že vzájemné interakce mezi studenty a vzájemné učení mezi nimi mohou významně ovlivnit jak to, zda a jak jsou ve studiu úspěšní (podkapitola 2.1), to, jak studium prožívají (podkapitoly 2.2 a 2.3), a dokonce i energii a odhodlání, s nimiž studenti studují (podkapitola 2.4). A to vše i tehdy, když se jedná o spontánní vzájemné učení, tedy takové, které není učiteli vysokých škol nijak podporováno. V této kapitole ukážu, že vzájemné učení, které vzniká spontánně, je velmi významné, ale pokud spontánně vzniklé vzájemné učení není doplněno adekvátní podporou, může s sebou nést i jistá úskalí.

2.1 Význam interakcí mezi studenty pro studijní úspěšnost

V první kapitole jsem ukázala, že základní podmínkou pro vzájemné učení jsou interakce. Nyní proto představím výzkumy, které se nesoustřeďují přímo na vzájemné učení, ale ptají se po souvislostech mezi spontánně vzniklými interakcemi mezi studenty a jejich studijní úspěšností, ať již operacionalizovanou studijním průměrem, konkrétními výsledky v testech či setrváním na vysoké škole.

2 Dle českého vysokoškolského zákona (Zákon 111/1998 Sb.) je pojem univerzita vnímán jako užší pojem než vysoká škola, neboť zahrnuje jen ty vysokoškolské instituce, které realizují všechny typy programů včetně doktorských a uskutečňují vědeckou a tvůrčí činnost.

Autorem patrně první studie o tom, jak spontánně vzniklé interakce mezi studenty na vysoké škole ovlivňují studijní úspěšnost, je Tang (1993). Jeho výzkum byl sice svázán s prací v konkrétním předmětu, ale v rámci tohoto předmětu nebyla podpora vzájemného učení poskytnuta. Dokonce ani studenti nevěděli, že budou na vzájemnou spolupráci a vzájemné učení dotazováni. Autor až v průběhu semestru na základě kvalitativních rozhovorů odlišil studenty, kteří se učili v průběhu semestru samostatně, a ty, co se připravovali společně. Všichni studenti na konci semestru absolvovali jak znalostní test, tak psali esej. Při následné kvantitativní analýze dochází Tang ke zjištění, že účast na spontánně vzniklém vzájemném učení sice nepřinesla lepší výsledky v testech, ale studenti, kteří do něj vstoupili, měli lepší výsledky v esejích. Tomuto zjištění je možno rozumět tak, že individuální přístup dostává k osvojení učiva, ale k jeho elaboraci a problematizování jednotlivých přístupů – což jsou postupy, které vyžaduje psaní esejí – napomáhá právě kontakt s ostatními studenty.

Další studie, které zkoumaly význam interakcí mezi studenty pro studijní úspěšnost, již nejsou svázány s konkrétním předmětem. O významu sociálních vztahů konkrétně pro setrvání na vysoké škole během prvního ročníku hovoří například Wilcoxová se svými kolegy (2005). Na základě kvalitativních dat ukazuje, jak významné pro studenty přicházející na vysokou školu je najít si záhy nového přítele či přátele, kteří jim umožní odpoutat se od rodinného zázemí a naučit se vnímat vysokou školu jako svoje místo a nikoli jako cizí a stresující prostředí. U studentů se ve výzkumu taková přátelství často rodila spíše na kolejích než přímo na hodinách. Výuka byla studenty vnímána jako prostor pro navázání vztahů s vyučujícími. Za významné pro setrvání na vysoké škole pak autoři považují to, zda právě tito noví přátelé ve studiu setrvají, či nikoli.

Význam vztahů na studentských kolejích potvrzují také Shooková a Clay (2012). Tam, kde spolu bydleli po dobu jednoho roku studenti z minoritního etnika a z majoritního etnika, vykazovali studenti z minoritního etnika na konci roku lepší známky a větší příslušnost k vysoké škole než studenti z minorit, kteří bydleli společně. Na studijní výsledky a pocit příslušnosti studentů z majority nemělo soužití se studentem z minority vliv. Na základě této studie bychom se mohli domnívat, že ze vzájemných kontaktů studenti mohou pouze benefitovat. Existují však doklady

o tom, že s benefity vzájemných interakcí mezi spolužáky³ je to složitější. Brouwerová s kolegy (2018) zkoumala vztahy a vyhledávání pomoci týkající se studia mezi studenty prvního ročníku. Předpokládali, že studenti budou navazovat přátelské vztahy v rámci skupin s podobným prospěchem, a v momentě, kdy budou potřebovat akademickou pomoc, budou navazovat vztahy se spolužáky, kteří mají lepší prospěch než oni sami. Na takové procesy však data neukazují.

Studenti v souladu s předpokladem navazují přátelské vztahy se studenty s obdobným prospěchem, přičemž čím lepší prospěch student má, tím je tato tendence silnější. Avšak přátelské vztahové struktury jsou studenty využívány i při hledání pomoci se studiem. Zatímco tedy vynikající studenti mohou v konkrétní oblasti dostat sofistikovanou podporu od jiných vynikajících studentů, studenti s horším prospěchem jsou odkázáni na pomoc studentů, kteří jim patrně příliš pomoci nemohou (Brouwer et al., 2018). Výsledky tedy podporují takzvaný Matoušův efekt (Merton, 1968) i v souvislosti se spontánně vzniklým vzájemným učením a akademickým prospěchem. Ti studenti, kteří disponují velkým kapitálem, vzájemnými interakcemi mnoho získávají, zatímco studenti s nízkým prospěchem již díky samotné volbě učebního partnera získávají, minimálně co se týká akademických poznatků, podstatně méně. Tyto výsledky by bylo možno vnímat jako doklad toho, že sice vzájemné interakce mezi studenty mají velký potenciál, ale pokud chybí intervence, která cílí na podporu vztahů mezi studenty napříč studijními výsledky, může tento potenciál zůstat nevyužit.

Zanderová s kolegy (2018) rovněž zkoumala vztahy založené na přátelství a vztahy založené na akademické pomoci, respektive zkoumali sítě těchto dvou typů vztahů, do nichž byli studenti zapojeni. Studenti, kteří byli součástí sítí akademické pomoci se postupně více zapojili i do vztahů poskytujících přátelství a sociální podporu. Naopak to ale neplatilo,

3 Nyní jsem poprvé užila slovo „spolužák“ v kontextu vysokoškolského studia. Protože tak budu činit na několika dalších místech textu, domnívám se, že tento postup vyžaduje komentář. Původně jsem se chtěla slovu „spolužák“ vyhnout v celé knize a používat pojmy jako „spolu studující student“ či „studijní kolega“. Intenzivní práce s daty, kde o sobě studentů kombinovaného studia spontánně a opakovaně (až na opravdu drobné výjimky) jako o spolužácích hovoří, mě však vedla k tomu, že pokud samotní aktéři v tomto pojmu nevidí nic dehonestujícího či odkazujícího pouze k nižším stupňům vzdělávání, mohu si jej dovolit používat i já. Nikoli jako projev neúcty, ale jako respekt k přirozenému jazyku populace, jíž je tato kniha věnována.

studenti, kteří nejprve navázali přátelské vztahy, již nevytvářeli sítě vztahů, v nichž by se realizovala akademická pomoc a podpora. Do navazování vztahů přitom ještě vstupovala akademická sebeúčinnost (*academic self-efficacy*), tedy důvěra studentů v to, že se dokážou úspěšně vyrovnat s podmínkami a nároky, které na ně studium klade. Čím vyšší byla akademická sebeúčinnost studentů, tím více věřili tomu, že jejich intelekt není něčím daným, ale že jejich intelekt v souladu s jejich studijním úsilím roste (*growing mindset*). A tento typ sebeobrazu podporoval zapojování do sítí vztahů orientovaných na akademickou pomoc.

Nezáleží však jen na tom, zda se studenti zapojují do vztahů zaměřených na akademickou či sociální podporu, ale i na tom, jak se do nich zapojují. Smithová (2015) dělí studenty na základě analýzy sítí na „magnety“ (*magnets*) a „hledáče“ (*seekers*). Magnety jsou typicky studenti s lepším prospěchem, kteří mohou být ostatním velmi prospěšní, i když si to třeba sami neuvědomují. Hledáči jsou naopak ti, kteří by potřebovali akademickou pomoc. I když hledáči jsou do sítí s ostatními zapojeni, jejich počet vztahů se nijak neprojevuje na jejich prospěchu. Nicméně kvalitativní data, jimiž byla analýza sítí ve studii doplněna, jednoznačně poukazují na význam, který má pro „hledáče“ absolvování předmětu, jenž pracuje s aktivitou studentů. Právě v něm totiž mohou „hledáči“ vytipovávat „magnety“, na něž se mohou v budoucnu obrátit. Studenti, kteří takový předmět nemají, se mohou cítit ztraceni, protože neví, kdo ze spolužáků by jim mohl pomoci. Zde je patrný již v úvodu naznačený blízký vztah vzájemného učení podporovaného učiteli a spontánně vzniklého vzájemného učení.

2.2 Význam vzájemného učení pro prožívání studia

Úspěšnost ve studiu, na kterou se zaměřovaly studie v předchozí podkapitole, přirozeně nezachycuje to, jak studenti své studium prožívají, a zda jim studium přináší uspokojení či jej vnímají jako neustálý zdroj stresu. V této kapitole proto odpovím na otázku, jakým způsobem vzájemné učení ovlivňuje prožívání studia studenty. Začnu mírně provokativně. Räisänen s kolegy (2018) se u studentů prvního ročníku snažil odhalit faktory, které souvisejí se studijním vyčerpáním. Do svého modelu zahrnují seberegulaci, míru, s jakou se studenti zapojovali do vzájemného učení, a význam, který přisuzovali vzájemné podpoře mezi studenty. Vzájemná podpora přitom odkazuje na identifikaci a aktivní využívání zdrojů, kte-

ré spolužáci mohou přinášet. Na základě těchto tří proměnných autoři identifikovali čtyři typy studentů, které dávali do vztahu s jejich studijním vyčerpáním.

Ukázalo se přitom, že studenti, kteří reportovali vysoké zapojení do vzájemného učení a vnímali vysoký význam studijní podpory, avšak měli nízké hodnoty v oblasti seberegulace, byli těmi, kteří prožívali nejvyšší studijní vyčerpání. Naopak nejnižší studijní vyčerpání prožívali studenti, kteří reportovali dobrou seberegulaci a do vzájemného učení se nezapojovali, a o vzájemnou podporu nestáli. Tuto studii považují za nesmírně důležitou, protože ukazuje, že vzájemné učení může představovat velkou míru zátěže. A jsou situace, kdy se zdá být, a možná i je, vzájemné učení nevýhodnou strategií - či možná ještě lépe strategií, která vyžaduje jednak dovednostní a osobnostní zázemí (v tomto případě seberegulaci) a zároveň vyžaduje, přinejmenším z počátku, patrně větší vklad. V kapitole 4 o vzájemném učení mezi studenty v kombinovaných studiích však ukáží, že s věkem tyto dovednosti a osobnostní dispozice rostou a vzájemné učení získává na efektivitě.

V tomto smyslu je možno vnímat i výzkum Hansona s kolegy (2016), který zkoumal na longitudinálních datech vzorku téměř 2000 studentů vliv vzájemného učení na *wellbeing* u studentů čtvrtého ročníku. Vzájemné učení přitom operacionalizovali pomocí čtyřpoložkové škály měřící míru, kterou studenti učili druhé studenty, míru, kterou byli povzbuzováni učiteli, aby spolu studovali mimo výuku, míru spolupráce mimo výuku na projektech a míru společného studia mimo výuku. Autoři konstatují, že se jedná pouze o výsek vzájemného učení, k čemuž bych dodala, že o výsek vzájemného učení se jedná ve třech případech, v případě povzbuzování učitelů se jedná spíše o míru podpory vzájemného učení na dané instituci.

Wellbeing byl v této studii měřen nástrojem vyvinutým Ryffem a Keyesem (1995), který měří šest dimenzí tohoto konceptu, přičemž statisticky významný, i když nepříliš vysoký, vztah se vzájemným učením se projevil u pěti škál, a to u vnímané autonomie (*autonomy*), u schopnosti vnímat a uzpůsobovat prostředí svým potřebám (*environmental mastery*), u osobnostního růstu (*personal growth*), životního smyslu (*purpose in life*), a sebezpřijetí (*self-acceptance*). Jinými slovy to, nakolik se studenti vyšších ročníků zapojují do vzájemného učení (velmi hrubě měřeného), souvisí s tím, nakolik se cítí při svém studiu dobře. Dokonce právě *wellbeing* studentů je argumentem

pro zavádění některých intervencí (Collings et al., 2014; Short et al., 2020), o nichž bude ještě řeč (kapitola 3).

Ve světle vybraných studií uvádějících prožívání studia a *wellbeing* do vztahu se vzájemným učením je možné vzájemné učení vnímat jako investici, která, zejména pokud nemá u mladších studentů významnější podporu, může jejich prožívání studia zhoršit, avšak s postupujícími roky zapojení do vzájemného učení se pozitivně projeví. A nadto se pozitivně projeví i rozvojem oblastí jako je seberegulace či metakognice, které zpětně vzájemné učení činí efektivnějším (De Backer et al., 2015).

2.3 Význam vzájemného učení pro pocit přináležitosti k vysokoškolské instituci

Studijní úspěšnost a prožívání studia do značné míry propojuje koncept pocitu přináležitosti k vysokoškolské instituci (*sence of belonging to university*), který představuje studentův pocit, že je součástí akademické obce, že je zde přijímán a sám sebe vnímá jako součást konkrétní vysokoškolské instituce (Ahn & Davis, 2020; Tinto, 2012). Čím vyšší je studentův pocit přináležitosti k vysokoškolské instituci, tím spíš je možno očekávat, že bude prožívat podporu od ostatních a sám ji bude poskytovat, častěji se bude zapojovat do aktivit nabízených vysokou školou, ale také bude větší šance, že studium úspěšně dokončí a že bude mít lepší prospěch (Ahn & Davis, 2020). Nadto Freeman s kolektivem (2007) konstatuje vztah pocitu přináležitosti k vysokoškolské instituci k vyšší vnitřní motivaci, akademické sebeúčinnosti a vnímané smysluplnosti studijních úkolů.

Jak pocit přináležitosti k vysokoškolské instituci vznikne a z čeho se skládá? Won s kolektivem (2018) dokládá na strukturním modelu, že pocit přináležitosti se sestává ze dvou oblastí. Jednu tvoří vztah k instituci a druhou tvoří pocit, že jsou studenti součástí skupiny s nimi studujícími studentů. A je to právě dimenze zahrnující přináležitost ke skupině studentů, která má vztah k tomu, jak často student vyhledává při svém studiu pomoc ostatních studentů, tedy nakolik je zapojen do vzájemného učení. V navazující studii (Won et al., 2021) autoři ukázali, že vztah mezi pocitem přináležitosti a aktivním hledáním pomoci při studiu u jiných studentů platí nehledě na motivaci studentů, tedy nehledě na to, jak moc studenti do studia investují a proč to dělají. To jen dokládá význam, jaký má vnímání sociálního kontextu pro zapojení do vzájemného učení.

Ahn a Davis (2020) se rovněž snažili odhalit dimenze pocitu přináležitosti k vysokoškolské instituci. Na základě induktivní analýzy kvalitativních dat získaných od studentů rozkryli dokonce čtyři dimenze této proměnné. Jsou jimi akademické zapojení, sociální zapojení, vztah k prostředí vysoké školy a osobní prostor (nakolik studium podporuje zájmy studentů, zdali je v souladu s jejich postoji a podporuje jejich identitu a uspokojení). Pro nás je významné, že sociální aspekt přináležitosti byl tím nejčastěji zmíněným a byl jednou tak často zmíněn jako zbývající tři dimenze dohromady. Tato dimenze se skládala z přátelství a zábavy včetně návštěv hospod a klubů v kampusu, ze zapojení do studentského života, z komunikace s ostatními, pocitu přináležitosti ke konkrétnímu týmu studentů a z prožívané solidarity s ostatními studenty.

Ať již je pocit přináležitosti k vysokoškolské instituci operacionalizován pomocí dvou či čtyř dimenzí, sociální složka vztahující se k ostatním studentům zůstane vždy jeho významnou komponentou. Tak tomu bylo i ve výzkumu Maunderové (2018), kde síla pozitivních vztahů s ostatními studenty byla nejsilnějším faktorem připoutání k vysoké škole. Vzhledem k tomu, že pocit připoutání hraje významnou roli pro prevenci předčasného zanechání studia a zlepšuje studijní výsledky a celkovou spokojenost se studiem, je možno v konceptu pocitu přináležitosti k vysokoškolské instituci vidět významný argument pro to, abychom vzájemným vztahům mezi studenty věnovali pozornost.

2.4 Význam vzájemného učení pro angažovanost studentů ve studiu

Ve vysokoškolské pedagogice jsou přístupy, které se snaží vše důležité, co se z pohledu studenta na vysoké škole odehrává, shrnout do jedné proměnné zachytitelné pomocí několika škál. Jedním z nejlivnějších pokusů tohoto typu je koncept studijní angažovanosti (*study engagement*). Studijní angažovanost je multidimenzionální proměnná, která se snaží zachytit co nejkompexněji všechny aspekty studia na vysoké škole a na základě jejich reflexe respondenty vyhodnotit kvalitu vysoké školy, či dokonce vysokoškolského systému v konkrétní oblasti, jako jsou třeba Spojené státy americké (Kuh, 2009) či Austrálie a Nový Zéland (Coates, 2010). Koncept studijní angažovanosti tedy obrací pozornost od výstupů učení v podobě známek a procent studijní neúspěšnosti k procesům, které k nim patrně,

přinejmenším podle konstruktivistických východisek, vedou (Trowler, 2010).

Jak si tedy v konstruktu studijní angažovanosti stojí vzájemné učení? Kuh (2009) referuje o nástroji k měření studijní angažovanosti, který obsahuje následující škály: úroveň pocítované akademické výzvy (*level of academic challenge*), aktivní a kooperativní učení (*active and collaborative learning*), vztahy mezi studenty a učiteli (*student-faculty interaction*), stimuluující zážitky mimo výuku (*enriching educational experiences*), podpůrné vysokoškolské prostředí (*supportive campus environment*) (Kuh, 2009). Jen z tohoto výčtu je patrné, že vzájemné učení se nějak týká přinejmenším tří dimenzí konstruktů studijní angažovanosti. Předpokládá se tedy, že aktivní a angažované prožívání a jednání v rámci vysokoškolského studia je nejen ovlivňováno, ale přímo utvářeno tím, nakolik je podporováno vzájemné učení ve výuce (*active and collaborative learning*) i mimo ni, neboť diskuze na závažná témata tvoří významnou část operacionalizace stimuluujících zážitků mimo výuku. Vzájemné vztahy mezi studenty a vnímaná podpora komunitou vysoké školy jsou zase významnými částmi škály „podpůrné vysokoškolské prostředí“.

Hu (2011) k výzkumu angažovanosti přistoupil jinak, a to z pohledu vzájemného učení neméně zajímavě. Oddělil položky zahrnující akademickou angažovanost a angažovanost sociální, a pomocí clusterové analýzy ukázal, že u jednotlivých respondentů se hladiny těchto angažovaností liší, přičemž právě tato odlišnost rozkryje vztah studijní angažovanosti ke studijní neúspěšnosti. Studenti, kteří měli vysoké hodnoty akademické angažovanosti, ale nízké či střední hodnoty sociální angažovanosti, odpadali ze studia častěji než studenti, kteří měli nízkou či střední hodnotu akademické angažovanosti, ale vysoké hodnoty angažovanosti sociální. Tento výsledek, byť se týká studentů státu Washington, považují za nesmírně zajímavý. Je výzvou pro české výzkumníky zjistit, zda i v našem prostředí má sociální angažovanost významnější vliv na setrvání ve studiu než akademická angažovanost.

Pokud bychom se ptali, proč má právě sociální angažovanost takový vliv, nápovědou by mohla být studie Xerriho s kolektivem (2018). Ti poukazují na to, že vzájemné vztahy mezi studenty společně se vztahy mezi studenty a učiteli a vnímanou smysluplností studia mají klíčový vliv na zapojování se studentů do studijních aktivit, jako je chození na před-

nášky, diskuze s ostatními, práce na seminárních pracích atp. Pokud tedy studenti měli vztahy s ostatními studenty, tyto vztahy jako by působily dostředivě na to, aby se studenti věnovali studiu. Ať již proto, že studijní aktivity provozovali s ostatními, nebo proto, že byli svědky toho, jak ostatní studují.

Vybrané studie tedy dokládají, že vztahy se spolužáky a vzájemné učení hrají významnou roli v tom, jak se studenti ve studiu angažují. Tento vliv se při bližším prozkoumání projevuje jak v setrvání ve studiu, tak v rozhodujícím faktoru, který úspěšné studium zajišťuje, a to je čas, který studenti svému studiu věnují (Krause & Coates, 2008; Valadas et al., 2017).

2.5 Ukončení kapitoly: vzájemné učení jako proces vyžadující podporu

Tuto kapitolu jsem uvedla ideou univerzity jako studijní pospolitosti. Výsledky studií ukázaly, že to, jak se tato idea realizuje při studiu jednotlivého studenta, souvisí s tím, jak bude ve studiu úspěšný a jak své studium bude prožívat. Vliv na studium studenta nemá jen jeho zapojení do vzájemného učení, ale i způsob tohoto zapojení a konkrétní volba spolužáků, s nimiž do interakcí bude vstupovat. Pokud tedy vysokoškolské instituce nechají vzájemnému učení volný průběh, může se snadno stát, že vzájemné učení zesílí studijní handicap těch studentů, kteří by měli podpory při studiu nejvíce zapotřebí.

Doklad o potřebě podpory vzájemného učení vnímám i skrze data o prožívání studia studenty. Tam, kde studenti nejsou dostatečně vybaveni sociálními a organizačními dovednostmi a seberegulací, pro ně vzájemné učení může být nevýhodnou strategií, a může se snadno stát, že jejich vyčerpanost či stres pramenící z tohoto zdroje způsobí, že opustí studium dříve, než by jim vzájemné učení mohlo žádané benefity přinést. Negativní zkušenost se spontánně vzniklým vzájemným učением nadto může vést k izolovanosti – a ta zase ke snížení připoutanosti k vysokoškolské instituci, což je další významná proměnná ovlivňující studijní úspěšnost (Altschwager et al., 2018).

Konečně za poslední zde zmíněný argument pro podporu vzájemného učení specificky v kontextu vysoké školy považuji to, jak úzce je provázán s konceptem studijní angažovanosti, tedy energií, silou a odhodláním, které studenti do studia vkládají. V tomto smyslu se mi jeví podpora

studijní angažovanosti skrze podporu vzájemného učení jako velmi slibný mechanismus vedoucí ke zvýšení vkladu a uspokojení, které studentům studium přináší.

Pro výše zmíněné důvody následující kapitolu věnuji mapování možností, jimiž je vzájemné učení na vysokých školách možné podpořit.

Kapitola 3

Podpora vzájemného učení na vysokých školách

Přibližně v 80. letech 20. století začala sílit zejména v angloamerickém prostoru snaha potenciálu vzájemného učení využít na základních, středních a vysokých školách a ve vzdělávání dospělých. A tato snaha nachází poměrně brzy, od 90. let 20. století, odezvu i v naší zemi, a to zejména díky teoretické i lektorské práci Hany Kasíkové (Kasíková, 1997).

Podpora vzájemného učení však má svá úskalí, neboť, jak jsem ukázala v podkapitole 1.2, vznik a průběh vzájemného učení je podmíněn mnoha faktory. Mnoha faktory je také podmíněna míra a kvalita obsahů, které si z interakce aktéři odnášejí. Proto bylo paralelně se snahami o podporu vzájemného učení třeba odpovědět na dvě zásadní otázky: zaprvé jak můžeme vzájemné učení navodit a zadruhé jak poznáme, že se nám to povedlo a že daná didaktická situace přinesla konkrétní benefity.

Na první otázku reaguje především didaktická produkce. Aktivity podporující vzájemné učení se staly součástí učebnic, vychází řada didaktických příruček popisujících zákonitosti vzájemného učení (O'Donnell & O'Kelly, 1994). Na druhou otázku pak reagují výzkumy snažící se efekty vzájemného učení popsat nebo – jak někteří tvrdí – doložit (Bossert, 1988). A našli se i autoři či skupiny, kteří pracovali na obou otázkách současně, tedy že navrhovali intervence, jež na základě výzkumu evaluovali a inovovali (je možno zmínit například N. Webbovou, bratry Johnsonovy či P. Dillenbourga).

Protože vzájemné učení (kterému se říkalo velmi různě) bylo podporováno v různých prostředích a propagováno různými autory, dochází poměrně záhy k terminologické změti. Někteří autoři hovoří o kooperativním učení (Kasíková, 1997) jiní o práci v kooperativních skupinách (Webb et al., 2009), o vrstevnickém učení (Boud et al., 2014), o kolaborativním učení (Dillenbourg et al., 1996), jiní o týmovém učení (Michaelsen et al., 2011), další o učících se komunitách (Wenger, 1998) atp. Domnívám se, že nejen vzhledem k překryvům a proměnlivosti deklarovaných rozdílů mezi

pojmy, ale i vzhledem k neustálenosti pojmů samých nemá pro tuto knihu příliš smyslu, abychom se terminologickou změt snažili rozplétat. Koncepty většinou odkazují k podpoře vzájemného učení tak, jak je definuji zde. K tomuto základu připojují další specifika či atributy v podobě nutných a postačujících podmínek, podle nichž je možno poznat konkrétní typ podpory či žádoucí podobu vzájemného učení.

Pro tuto studii je daleko důležitější než odlišit pojmová specifika jednotlivých tradic v rámci kooperativního hnutí zdůraznit klíčový terminologický, ale zvláště věcný rozdíl mezi vzájemným učením a jeho podporou. Vzájemné učení jsem v první kapitole definovala jako učební interakci dvou či více učebních partnerů bez hierarchicky uspořádaného vztahu, při níž si osvojují rozmanité obsahy a do níž vkládají incentivy. Tento proces může stejně tak dobře probíhat v rámci pečlivě připravené didaktické úlohy, tak i zcela nezávisle na didaktické podpoře, například o přestávce či při zkoušce kapely. A na druhou stranu ke vzájemnému učení nemusí dojít ani v sebepečlivěji připravené didaktické úloze, stejně tak jako k němu nemusí dojít ve zkušebně. Tento banálně vyhlížející rozdíl mezi kontextem a procesem je však mnohdy autory stírán. Didaktická forma či metoda je pak nazývána „učením“, nikoli „vyučováním“, jako by nastavení podmínek mohlo zaručit procesy, které se při řízené vyučovací aktivitě odehrávají. V případě vzájemného učení se tak děje i v odborných textech, a to české i zahraniční provenience (srov. Boud et al., 2014; Kasíková, 2017 ad.).

Výše řečené samozřejmě neznamená, že nejsou podmínky, které by pro vzájemné učení byly výhodnější než jiné, a že jisté způsoby podpory nejsou vhodnější než jiné. A už vůbec to neznamená, že vhodná podpora nezvyšuje kvalitu učení, a to i toho vzájemného. Následující kapitola toho bude ostatně důkazem. Pokusím se v ní shrnout, jakými rozmanitými způsoby je možno vzájemné učení podpořit. A protože téma této knihy se týká vysokoškolského prostoru, budu mapovat přístupy podpory využívané právě zde. To nicméně naznamená, že tam, kde to budu považovat za funkční, se vzdám doplnění o inspiraci ze vzdělávání dospělých či z podpory vzájemného učení na nižších stupních vzdělávání.

Podobně jako tomu bylo v první kapitole, ani nyní nepovedu výklad podle jednotlivých tradic, které se v rámci podpory vzájemného učení v různých kontextech vyvinuly. Ve výkladu se soustředím opět na jednoduchou otázku, jak přesně se podporovatelé snaží vzájemné učení podpořit.

Odpovědi uspořádám (opět s přiměřenou mírou zjednodušení) tak, aby čtenář měl představu o paletě přístupů, z nichž je možno volit, a tam, kde je to možné, i o výzkumných zjištěních, která se konkrétních opatření týkají.

Nejprve se budu věnovat opatřením usilujícím vytvořit takové podmínky, v nichž se vzájemnému učení bude spontánně dařit (podkapitola 3.1). Jiné přístupy k podpoře cílů na vytvoření konkrétních asymetrických vztahů, které vzájemné učení budou zajišťovat (3.2), nebo se soustředí na adekvátní nastavení úkolu využívajícího symetrických interakcí (3.3), případně na zajištění dlouhodobé týmové spolupráce (3.4). Poslední přístup k podpoře vzájemného učení využívá formativního či sumativního hodnocení (3.5).

3.1 Podpora prostředí příznivého pro vzájemné učení

Iniciativy směřující k podpoře vzájemného učení touto cestou předpokládají, že vzájemné učení podpoříme, pokud nastavíme podmínky pro to, aby vznikalo samo. Järvelä se spoluautory (2010) konstatuje, že konkrétní prostředí malé sociální skupiny může zamezovat či naopak podporovat osobní zájem jednotlivce vstoupit do určité aktivity. Jsou to tedy skrze vzájemné interakce konstruované procesy, které se dynamicky podílejí na motivaci jedince se do těchto interakcí zapojovat, přijímat cíle a hodnoty skupiny a zapojit se do vzájemného učení. Odtud plyne snaha cíleně pracovat s interpersonálními vztahy ve studijní skupině tak, aby byly podpůrným podhoubím vzájemného učení.

Jak ale takové příznivé prostředí vypadá? Společně se slavným konceptem učící se komunity vycházejícím z pracovního prostředí (Wenger, 1998) je možné říct, že vzájemnému učení se daří tam, kde se od sebe lidé učí skrze četné formální i neformální sociální interakce, kde si poznatky nejen předávají, ale i utvářejí, čímž je podporována jejich identita a souměřitelnost s komunitou (Li et al., 2009). Významná pro příznivé prostředí je tedy jak hustota sítí v rámci skupiny a sítí s jinými skupinami, tak i kvalita obsahů, které lidé aktivně v interakci s druhými utvářejí (Engestrom et al., 2007).

Jak je však možno takové prostředí podpořit? Náš výzkum informálního učení učitelů na různých školách ukázal, že je velmi významné, aby učitelé měli možnost, tedy čas a prostor, se setkávat a aby tato setkání byla

ve školní kultuře zakotvena jako důležitá a přínosná součást profesního života a rozvoje. V neposlední řadě je významné nejen podporovat pozitivní vztahy mezi učiteli, a to zejména důvěru a spolupráci (Brücknerová & Novotný, 2017b), ale i nastavit strukturální opatření, která budou podporovat a rozvíjet vzájemné učení jako oceňovanou a prestižní aktivitu (Brücknerová et al., 2020a).

Snaha podporovat prostředí příznivé pro vzájemné učení je patrná i na vysokých školách. Výzkum opakovaně potvrzuje význam, který má pro výsledky studentů a jejich úspěšné ukončení studia účast na nejrůznějších mimo-kurikulárních aktivitách organizovaných vysokou školou (Hasbun et al., 2017; Chan, 2016). Právě zde by se měly utvářet sítě vztahů, které zvyšují připoutání studenta k vysoké škole. Organizace nejrůznějších nepovinných setkávání, podpůrných skupin, možnost zapojit se do spolků a projektů jsou tedy konkrétními postupy, které by měly na vysokých školách vzájemnému učení napomoci. Tato opatření by měla podpořit studenty v budování sociálního kapitálu nejen skrze kontakty v rámci své studijní skupiny, ale napříč obory a ročníky, aby se co nejvíce zvýšila šance toho, že pokud bude student potřebovat, nalezne ve svých široce rozprostřených sociálních sítích pomoc (Schwartz et al., 2018). Fagioli se spoluautory (2015) upozorňují, že by podpora zapojování do informálních sítí neměla probíhat jen ve fyzickém prostředí, ale měla by zahrnout i virtuální prostor a využívat například sociálních sítí jako je Facebook.

Podpora prostředí příznivého pro vzájemné učení spočívá ve vytváření prostoru, který mohou účastníci využít pro tvorbu sítí, a zároveň s tímto prostorem je spojen význam vzájemného učení nejen implicitně skrze kulturu organizace, ale i explicitně skrze pojmenování významu, které sítě a vzájemné učení pro účastníky mohou mít.

Proto by postupy podporující vzájemné učení měly být něčím sdíleným, co charakterizuje výuku napříč jednotlivými předměty (Topping, 2009). Nejen izolovaná aktivita v rámci výuky, ale i širší kontext ovlivňuje, jak budou další cílenější podpůrná opatření účinná. To doložila například Webbová (2009), která ukázala, že ve skupinové práci se projevuje to, jak učitel vede k argumentaci žáky mimo skupinovou práci. Tam, kde učitel vedl žáky ke zdůvodňování svých postupů a k věcné argumentaci, odrazilo se tyto postupy v tom, že žáci během skupinové práce tyto postupy daleko častěji využívali. Jinými slovy nejen konkrétní zadání úkolu, ale širší zamě-

ření výuky na studenta, jeho aktivitu a zodpovědnost za učení (*student-centred approach*) (Lea et al., 2003) je patrně tím, co bychom mohli nazvat jako příznivé prostředí pro vzájemné učení.

3.2 Podpora vzájemného učení v asymetrických interakcích

Konkrétnější cestou, jak podpořit vzájemné učení, je přímo navázat na sebe konkrétní učební partnery, ať už skrze přidělení konkrétního úkolu, nastavenou závaznou četnost setkávání či pouze skrze instrukci, aby se vzájemně podporovali ve svém rozvoji. Vztahy, které jsou takto podpořeny, mohou být buď nastaveny jako asymetrické, počítající s tím, že jeden z aktérů bude nápomocen tomu druhému, nebo jako symetrické, kde se spíše předpokládá vzájemné obohacování (Deutsch, 1949a; Johnson & Johnson, 1991).

Čtenář, který si ještě pamatuje definici vzájemného učení, teď patrně zaváhal, zda asymetrické vztahy vůbec vzájemné učení umožňují a nejsou s definicí akcentující nehierarchický vztah v rozporu. Společně s Cummingsem a Sheeranem (2019) však považují i asymetrické vztahy za součást vzájemného učení, neboť se dějí v rámci jedné sociální role. Dalším důvodem, proč se domnívám, že i v rámci asymetrických vztahů může docházet ke vzájemnému učení, je to, že jsou asymetrické jen do určité míry, tedy stále se například jedná o vztah mezi studentem a studentem, nikoli o vztah studenta s učitelem. Proto je pro takový vztah pravděpodobnější, že aktéři budou moci sdílet podobný jazyk, budou porovnávat obdobné prekoncepty a i student vyššího ročníku, si patrně dobře pamatuje úskalí, jimiž nedávno procházel.

Nadto asymetrické vztahy, pokud jsou dobře nastaveny a jsou aktéry hodnoceny jako přínosné, mají tendenci se s rostoucí expertizou původně méně vybaveného aktéra stávat symetričtějšími. Například vztah mezi původně uvádějícím a uváděným učitelem má tendenci přerůst ve vzájemně obohacující vztah, kde aktéři oceňují odlišné pohledy i odlišnost expertizy (Brücknerová et al., 2020a). Stejně tak tomu může být i v rámci mentorského vztahu či ve studentském projektu.

Podpora vzájemného učení skrze asymetrické interakce bývá typicky označována jako tutorování (*peer-tutoring*) (Sarbin, 1976), případně jako vrstevníky podporované učení (*peer assisted learning*) (Dawson et al., 2014;

Longfellow et al., 2008). Ideou tutorování je, že tutorovaní studenti budou přejímat jednání svých tutorů, jež budou vybráni tak, aby byli žádoucími vzory v konkrétní oblasti. Jedná se však o přínosný model pro tutora i pro tutorovaného, neboť výzkumy opakovaně ukazují, že tutor si ze zkušenosti odnáší přinejmenším tolik jako tutorovaný (Bene & Bergus, 2014; Peterson et al., 1981; Topping, 1996). V angloamerickém kontextu i v Austrálii mají tyto přístupy velkou tradici a přirozeně se očekává, že první část života na kampusu bude student tutorován, aby se ve vyšších ročnících sám stal tutorem (Peregina-Kretz et al., 2018).

Longfellow s kolegy (2008) referuje o podpoře vzájemného učení skrze asymetrické vztahy v modulově uspořádané výuce. Tradičně organizované přednášky vedené učitelem doplňovaly hodinové semináře pro deset až patnáct studentů, které vedli úspěšní a proškolení studenti vyšších ročníků. Tito vedoucí z řad studentů obdrželi pro každý seminář připravené materiály a aktivity, z nichž mohli volit podle svého uvážení. Zároveň však byli podporováni v tom, aby do volby obsahu semináře byli zapojeni i samotní studenti nižších ročníků s cílem, aby obsah semináře co nejvíce odpovídal jejich potřebám. Tento způsob zapojení vzájemného učení měl podle výpovědí zúčastněných studentů následující benefity: Umožnil jim vyjasnění nového učiva, podporoval jejich schopnost hodnotit výstupy učení, zmírňoval jejich strach z nezvládnutí učiva a umožnil jim zažívat bezpečné učební prostředí. Nadto se při této realizaci ukázalo, že tutorové vedené semináře vedly k větším úspěchům v rozvoji akademického psaní než semináře vedené vysokoškolskými učiteli.

Cummings a Sheeran (2019) referují o programu rozšířeném v Austrálii, Spojených státech amerických i ve Velké Británii pod zkratkou PASS. Tento program je s kurikulem svázán volněji než předchozí způsob podpory. Je navázán na předměty s vysokou studijní neúspěšností a je na rozdíl od předchozího dobrovolný. I na něm se však podílejí studenti, kteří byli v minulých letech v daném předmětu úspěšní. Jejich úkolem je facilitovat setkání, kde jsou probírána témata diskutována. Z výsledků se nicméně zdá, že tato setkání měla vliv zejména na ty studenty, kteří byli spíše akademicky úspěšní a na ty, kteří vykazovali nízké hodnoty neurotismu. Výsledky však mohou být zkresleny tím, že autoři nezohledňovali, kolik ze třinácti PASS setkání studenti navštívili, ale hodnotili pouze zda někdy na nějakém byli, což může být poměrně zavádějící.

Naproti tomu Micari a Pazos (2019) referují o dobrovolných setkáních pěti až sedmi studentů na prestižní univerzitě v USA. Ta se rovněž vázala ke konkrétnímu předmětu a studenti v nich měli možnost diskutovat učební obsahy či se připravovat na zkoušky, přičemž tato setkání byla facilitována studenty, kteří konkrétní předmět v minulosti úspěšně ukončili a absolvovali školení ve vedení reflexe a řešení problémů. Výsledky ukazují, že studenti participující na programu dosahovali lepších studijních výsledků a že tento vliv byl silnější u studentů s předchozími horšími studijními výsledky. Zároveň se zdá, že program měl větší a dlouhodobější vliv na studenty z minorit a na ženy. Obdobně Dawson s kolegy (2014) v systematické přehledové studii o podobných programech mezi léty 2000 a 2010 dospívá k závěru, že studenti, kteří se těchto setkání účastní, mají vyšší studijní úspěšnost v předmětech, na něž je má tutorování připravit, ale lepší jsou i jejich celkové studijní výsledky a nižší je jejich celková studijní neúspěšnost.

3.3 Podpora vzájemného učení skrze úkol využívající symetrických interakcí

Jinou cestou, jak na vysoké škole vzájemné učení podpořit, je zadání skupinového úkolu, jež mají řešit studenti v symetrických interakcích. Jak by takový úkol měl být organizován? A jak by měly vzniknout skupiny, které spolu budou pracovat? Zatímco zejména pro mladší děti považují někteří autoři za optimální velikost skupiny dyádu Webb (2009) u vysokoškoláků se považuje za optimální velikost skupiny čtyři až šest studentů (Gibbs, 2009). Co se týká heterogenity skupiny, Soetanto s MacDonaldem (2017) po tři roky sledovali, jak se vyvíjejí pocítované překážky v průběhu času u skupin studentů sestavených učitelem a skupin studentů, kteří si svoji skupinu volili sami. Došel k závěru, že učitelem sestavené skupiny zažívaly méně překážek než skupiny sestavené studenty na základě vlastních preferencí. Autoři studie proto konstatují, že způsob, jakým sestavíme skupiny studentů, ovlivňuje četnost a typ překážek, které budou studenti zažívat. Jiní autoři (Gibbs, 2009; Järvenoja & Järvelä, 2009) upozorňují také na význam sociokulturní a etnické diverzity i diverzity z hlediska dosavadních vzdělávacích výsledků. Někteří přitom poukazují na přínosnost diverzity (Gibbs, 2009), zatímco jiní (Järvalä, 2009) upozorňují na to, že tato diverzita může spolupráci významně komplikovat až znemožňovat. Ještě jiné

studie přicházejí se zjištěním, že to není ani tak kulturní různost, jako míra prožívané důvěry, které ovlivňují vklad do skupinové práce (Poort et al., 2020).

Zároveň ne každý úkol je patrně pro skupinovou práci stejně vhodný. Dillenbourg s kolektivem (1996) vnímají jako významné, aby se jednalo o úkoly, u nichž o svých názorech a postupech můžeme hovořit, jako nevhodné v tomto smyslu se mu jeví například práce s anagramy. Zároveň se mu jako vhodné pro vzájemné učení jeví takové úkoly, jejichž řešení může být obohaceno různými pohledy učebních partnerů, což častěji bývá u úkolů vyžadujících kognitivní operace vyšší kognitivní náročnosti (Šedová et al., 2017). Jinými slovy: aby se v úkolu projeví benefity vzájemnosti, musí být pro členy výhodné si zátěž rozdělit a musí být užitečné zohlednit rozmanité perspektivy, což nastává až od určité kognitivní náročnosti a komplexnosti úkolu (Kirschner et al., 2009).

V tomto duchu formuluje Nokes-Malach et al. (2015) koncept zóny nejbližší facilitace (*zone of proximal facilitation*), v němž předpokládá, že úspěch či neúspěch skupiny závisí na vztahu mezi komplexitou úkolu, schopnostmi jednotlivých členů a schopnostmi skupiny. Pakliže členové mohou vyřešit úkol sami, může jejich skupinové řešení být stejné, či dokonce horší. Stejně tak dochází k neúspěchu, pokud úkol schopnosti skupiny přesahuje.

Jaké způsoby podpory vzájemného učení skrze úkoly využívající symetrických interakcí mají učitelé k dispozici? Mohou zadat úkol k plnění mimo výuku, mohou podporovat interakce přímo na hodinách skrze drobné aktivity, propracovanější scénáře či sofistikovanější zadání práce, které se bude snažit navodit pozitivní vzájemnou závislost mezi učebními partnery. O všech těchto způsobech nyní pojednám konkrétněji.

Lizzio a Wilsonová (2005) zkoumali pohledy studentů na úkoly, které jim byly zadány, aby je zpracovávali ve skupině **mimo výuku** (*self-managed learning groups*). I když tímto způsobem někdy vzniknou přínosné situace, studenti většinou volají po pomoci a struktuře, která by jim volně zadaný úkol pomohla realizovat. Skupinová práce mimo výuku se využívá i v českém prostředí a o jejím průběhu z pozice studentů referuje například diplomová práce Trechové (2017).

Jiný způsob, jak se vysokoškolští učitelé snaží podpořit vzájemné učení, je rozdělení studentů do skupin pro práci **přímo v hodinách** (výčet technik nabízí například Griffithsová, 2009). Může se jednat o **drobné aktivity**,

u nichž není zadán výstup a úkolem studentů je jen rychlý brainstorming či prodiskutování určitého tématu. Pro jasnější strukturu a větší návodnost této aktivity může být úkolem skupiny zároveň napsat určitý počet klíčových bodů, které z diskuze vzešly. Výstupy z těchto skupin mohou pak být diskutovány s celou třídou nebo mohou být postupně doplňovány tak, že se po určitém čase promění složení skupin, čímž skupiny dospívají ke stále komplexnějšímu řešení. Jinou možností je, že se metodou sněhové koule původně malé skupiny slévají do větších a větších, přičemž s nárůstem skupiny se postupně komplikuje či proměňuje zadání.

Podpora vzájemného učení skrze úkol využívající symetrických interakcí může tvořit také **podstatnou část hodiny**. Může se jednat o projekty menšího rozsahu, k jejichž řešení jsou studenti rozděleni do skupin. Takové zadání může být obohaceno o to, že každý ze studentů má zastávat jinou roli (třídní učitel, ředitel, speciální pedagog, rodič) nebo má do skupiny přinášet jiný přístup k práci (kontrola detailů, zpochybňování nápadů, podpora koheze ve skupině), případně má k dispozici jiné zdroje (jiné studijní materiály, jinou část zadání) (srov. Webb et al., 2009). U všech těchto možností a jejich kombinací může být výstup ze skupinové práce odevzdán či je o něm referováno ostatním skupinám. Další velkou skupinou metod jsou nejrůznější hry a simulace, kdy skupina řeší konkrétní komplexní úkol nikoli diskuzí a intelektuální prací, ale konkrétními činnostmi (Levin & Flavian, 2020).

Rewey s kolektivem (1989) zmiňují dva scénáře dyadických interakcí, a to scénář pro kooperativní vyučování a scénář pro kooperativní učení (*cooperative scripted teaching, cooperative scripted learning*). U scénáře pro kooperativní učení dostávají náhodně vybrané dvojice stejný studijní materiál. Ten si nejprve nastuduje každý sám a poté jej odloží. Jeden z partnerů pak představí druhému vše, co se z materiálu naučil, zatímco druhý jej případně doplní či opraví. Následně oba partneři pracují na úkolu, jenž na materiálů stojí. Při studiu dalšího materiálu si partneři role vymění. U scénáře pro kooperativní vyučování dostane každý z dvojice jiný studijní materiál k samostudiu. Poté jeden z partnerů vyučuje druhého to, co se ze svého materiálu naučil. Následně je prostor pro otázky a vysvětlování. Poté opět mají oba prostor pro elaboraci tématu pomocí dalšího zadání. Následně si role vymění. Aktivita končí tím, že si oba partneři přečtou text, který měl původně k dispozici jejich partner.

Mnozí autoři konstatují, že zadat pouze skupinovou práci s sebou nese poměrně velká rizika, že se vzájemné učení dostatečně nerozvine a aktivita nesplní své didaktické cíle (Johnson et al., 2014). Proto navrhuji zadání zpracovat tak, aby bylo co nejpravděpodobnější, že se vzájemné učení rozvine v plné jeho síle. Pro tuto podobu vzájemného učení se v češtině ustálil pojem kooperativní učení (Kasíková, 1997). Roschelle (1992) definuje kooperativní učení jako proces budování a udržování sdíleného pojetí problému či úkolu, rozdělování odpovědnosti napříč členy skupiny, sdílení expertizy a vzájemné konstruování poznání.

K podpoře kooperativního učení se používají v zásadě tři principy a jejich kombinace. Jsou jimi instruování participantů ke společné práci; různými způsoby podporovaná pozitivní vzájemná závislost při plnění i hodnocení úkolu a nastavení úkolu tak, aby jeho dílčí části byly vzájemně provázány (Bossert, 1988). V českém prostředí se jako distinkční rysy kooperativního vyučování považují: pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří i tvář, osobní odpovědnost a skládání účtů, formování a využívání interpersonálních a sociálních dovedností a reflexe skupinové činnosti (Kasíková, 1997, s. 39–40).

Za klíčový znak z těchto pěti je možno považovat právě pozitivní vzájemnou závislost (*promotive interdependence*), neboť je to právě ona, která odlišuje kooperativní vyučování nejvýznamněji od ostatních typů podpory vzájemného učení, a podle zastánců tohoto didaktického proudu je to právě ona, díky níž se vzájemné učení vyskytuje v jeho nejhodnotnější podobě (srov. Deutch, 1949a, 1949b), tedy jako kooperativní učení. Pozitivní vzájemná závislost se realizuje tehdy, když se aktéři snaží naplnit cíl, jehož dosáhnou pouze v případě, když jej dosáhnou také ostatní. Úsilí jednotlivce se tedy projevuje na úspěchu celé skupiny. Hanson s kolegy (2016) konstatuje, že pozitivní vzájemná závislost vzniká pozitivním pocitem z investice do úkolů, které člověka přesahují. Zároveň je vzájemná závislost doprovázena otevřeností k tomu být ovlivňován a ovlivňovat druhé. Do centra pozornosti se tedy nedostávají takové aktivity, u nichž si učící se rozdělí práci, kterou pak mechanicky dávají dohromady, ale takové, v nichž je cíle dosahováno společným, vzájemně se ovlivňujícím úsilím, které směřuje ke společnému řešení a vyřešení úkolu.

Pozitivní vzájemné závislosti však není snadné dosáhnout, což vyplývá nejen z výzkumů, ale i ze snah podpořit vzájemné učení. Vyvíjejí se dvě

tradice navozování pozitivní vzájemné závislosti ve vzdělávacích aktivitách, přičemž jedna klade důraz na motivaci, druhá na skupinovou kohezi (O'Donnell & O'Kelly, 1994). Na motivaci klade důraz například Slavin (2011), který se vzájemné závislosti snaží dosahovat promyšleným způsobem odměňování spolupracující skupiny. Společné odměny totiž členové dosáhnou, pokud relativního zlepšení dosáhnou všichni členové skupiny. Pocit soudržnosti se skupinou je nadto umocňován vzájemnou soutěží mezi ostatními skupinami. Na kohezi orientované přístupy podporují spíše identifikaci se skupinou a vnímání jednotlivých členů, na jejichž úspěchu by nám mělo záležet, a proto akcentovat odměny není třeba (Johnson & Johnson, 1991).

Koncept kooperativního učení vybírá ze vzájemného učení jen špičku ledovce, na níž je vzájemné učení podle těchto zdrojů nejefektivnější, a tu se snaží podpořit. Podpora kooperativního učení může spočívat ve specifické organizaci výuky (Slavin, 2011), která se snaží najít optimální způsoby, jak by měli studenti obdržet informace, jež se mají naučit (zda cílem všech je naučit se látku ze zdroje, který mají všichni k dispozici, či zda každý obdrží jinou část), a jak by měl být hodnocen jejich výkon (zda se hodnocení zaměřuje spíše na „měkké“ zhodnocení skupinových procesů, či jsou výsledky testovány). Významnou otázkou v podpoře kooperativního učení je také to, zda má být podporována kompetice mezi jednotlivými kooperujícími skupinkami, či nikoli.

Pokud se pozitivní vzájemnou závislost podaří navodit, existují výzkumné doklady o jejím pozitivním vlivu na učení. Van der Bossche a jeho tým (2006) shrnují, že pozitivní vzájemná závislost vede k vyššímu zapojení do komunikace a sdílení informací, což je patrně dáno pocíťovanou zodpovědností vůči druhým i vůči týmu jako celku. Zároveň práce ve skupině vykazující znaky pozitivní vzájemné závislosti vede k intenzivnějšímu hledání kompromisů a vstřícných řešení, neboť všem členům týmu na výsledku záleží. Aby však pozitivní vzájemnost byla takto prožívána, musí členové skupiny konstruktivně vnímat a zpracovávat skupinové konflikty, což je základní podmínkou pro vyjednávání o nově tvořených významech a řešeních.

Pakliže podpora vzájemného učení probíhá během vyučovací hodiny, je významné, jak se v průběhu práce studentů chová **učitel**. Webbová se svými kolegy (2008) provedla analýzu toho, jaký efekt má intervence učitele během skupinové práce na to, zda posune uvažování žáků o matematickém problému v před, či nikoli. Do výzkumu byli zahrnuti učitelé, kteří

absolvovali přibližně rok před sběrem dat roční školení o podpoře argumentačních schopností žáků při výuce matematiky. Při analýze skupinové práce jejich žáků se ukázalo, že ve 62 % skupin spontánně docházelo ke vzájemnému vysvětlování stanovisek (Webb et al., 2009), z čehož je možné usuzovat, že se jednalo o skupiny nakloněné k uplatňování produktivních strategií během skupinové práce. O to zajímavější jsou výsledky o vlivu učitelovy intervence na aktivitu žáků.

Ukázalo se (Webb et al., 2009), že z hlediska podpory argumentačních procesů ve skupinách jedinou formou učitelovy intervence, která může potenciálně přinášet pozitivní výsledky, je ta, při níž učitel žáky pomocí lešení vede k analýze jejich názoru a přes nalezení případné chyby k novému řešení, tedy takové intervence, které se soustředí na myšlenkové pochody žáků, pojmenovávají je a pracují s nimi. Jiné formy intervence, jako je například výzva k určitému typu chování či poznámky ve formě ujištění atp., neměly na to, zda skupina došla ke správně zdůvodněnému výsledku, v podstatě žádný vliv. Některé z intervencí učitele je tak možné vnímat spíše jako manifestaci jeho vlastní nejistoty způsobené tím, že ztrácí ve třídě dominanci, než jako snahu podpořit skupinu k přiblížení se kognitivnímu či sociálnímu cíli (Kasíková, 2017).

V souladu se snahou stanovit ty pravé podmínky pro vzájemné učení na didaktické rovině se rozvíjel i výzkum těchto didaktických snah. Cílem výzkumů bylo zjistit, zda a za jakých podmínek je vzájemné učení výhodnější než učení individualizované, co má splňovat složení skupiny, její velikost, jaká přesně má být podoba zadání atd. (Dillenbourg et al., 1996). Nicméně již na konci devadesátých let autoři konstatují, že nalézt jednoduché kauzální vztahy mezi jednotlivými proměnnými se ukázalo být nemožné, a tak se výzkum stále více soustředí na to, jakou roli jednotlivé proměnné v jednotlivých konstelacích hrají. Situace je o to složitější, že učební interakci v rámci didaktického zadání nemůžeme vnímat izolovaně. Lam a Kapur (2018) dokazují, že zohlednit je třeba i to, co situaci předchází. Autoři provedli výzkum vysokoškolských studentů, kdy jednou aktivitě podporující vzájemné učení předcházelo zadání osvojit si klíčové pojmy, jindy přijít na významy klíčových pojmů pomocí otázek. Výsledky naznačují, že cvičení generující vlastní ideje zlepšuje efekty skupinové práce na výsledky učení, ale na druhou stranu tato studie nepopisuje procesy, které probíhaly při samotné práci na úkolu.

Jinou cestou výzkumu je tedy zkoumat velmi podrobně mikrosituace, k nimž v rámci učební situace dochází, zachytit, jak jsou vyjednávána řešení a jak se vyvíjí motivace a produktivita v rámci úkolu samého. Takové výzkumy ovšem vyžadují poměrně sofistikované výzkumné designy i dobré technické zázemí (Järvelä et al., 2010).

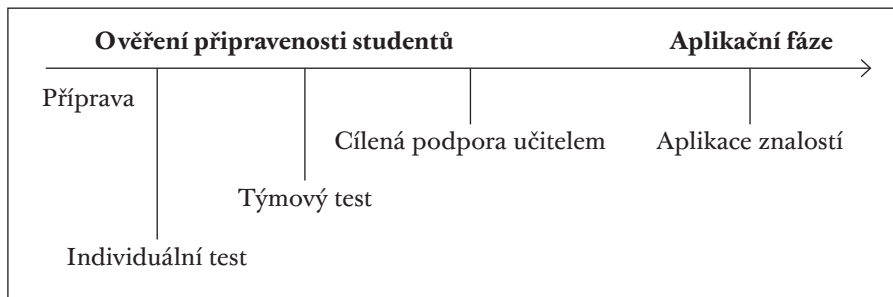
3.4 Podpora vzájemného učení skrze dlouhodobou týmovou práci

Collier a Clarke (1986) hovoří o ještě jiném typu podpory vzájemného učení a nazývají jej **syndikáty** (*syndicate groups*). Tyto syndikáty jsou stabilní skupiny studentů, které spolu po celý semestr pracují. Autoři uvádějí dvě hlavní podoby, jaké tyto syndikáty mohou mít. Jako neformální syndikáty označují ty, kdy jsou studenti rozděleni do skupin po čtyřech až šesti, a během semestru tyto syndikáty dostávají podle sylabu sérii úkolů, které postupně řeší. Konceptu výuky, o níž referuje Kasíková (2015b), bychom mohli také vnímat jako podobu neformálních syndikátů – studenti zde ve stálých skupinách v průběhu semestru dostávali úkoly respektující nejen vyučovací obsah kurzu, ale i jejich vzájemnou znalost a vzrůstající kooperativní a reflektivní schopnosti. Nadto byly na začátek i konec předmětu zasazeny reflektivní aktivity, které se opět týkaly nejen obsahu, ale i reflexe vzájemného učení a skupinových procesů. Kasíková uzavírá, že tento přístup vedl k aktivnímu zapojení studentů do výuky, pravidelnému odevzdávání úkolů a patrně i k delšímu času, který studenti nad jednotlivými úkoly trávili.

Druhou podobou syndikátů (Collier & Clarke, 1986) jsou formální syndikáty sestavené z osmi studentů. Ti naopak dostanou na začátku semestru velmi komplexní problém (v případě studie se jedná se o studenty lékařství a inženýrství), na jehož řešení pracují po celý semestr. K dispozici mají základní sadu zdrojů, které jim umožní orientaci v problému a pomohou jim vyhledávat si zdroje další. Dále má každý formální syndikát svého školeného tutora, který jim pomáhá s procesními záležitostmi uvnitř syndikátu, a rovněž mají k dispozici konzultanty (vysokoškolské učitele jednotlivých disciplín), za nimiž mohou přijít diskutovat konkrétní otázky. Jako klíčová pro efektivitu týmu se autorům jeví pozice tutora, který procesy ve skupině citlivým způsobem monitoruje a pomáhá skupině překlenout kritické momenty, aniž by přitom direktivně utímal debatu a snažil se skupinu vést k příliš rychlým závěrům.

Modelem, který pracuje ještě intenzivněji se strukturací aktivit podporujících dlouhodobou spolupráci, je týmové učení (*team based learning, TBL*), což je název pro ustálený způsob organizace semestru, jak to shrnuje obrázek 2 (Michaelsen et al., 2011).

Obrázek 2 - Struktura podpory týmového učení



Zdroj: Michaelsen et al., 2011, překlad autorka

Týmové učení začíná přípravnou fází, v níž se studenti učí individuálně skrze studium zadaných zdrojů. Po této fázi následuje individuální test, který má podpořit adekvátní motivaci v předchozí fázi a individuální odpovědnost a zároveň jehož splnění představuje podmínku pro možnost smysluplně se účastnit další práce. Po této fázi jsou studenti náhodně sestaveni do skupin po pěti až sedmi, přičemž prvním úkolem, který dostávají, je vyplnění týmového testu, který vyžaduje vzájemnou diskuzi při řešení komplikovaných úloh a v němž studenti společně musejí dojít k jednotnému řešení. Na tento test dostávají okamžitou zpětnou vazbu, kterou mohou s vyučujícím diskutovat či se přímo účastnit setkání s učitelem, které je vedeno jejich potřebami odhalenými v týmovém testu. Poté nastává aplikační fáze, která probíhá podobně jako u formálních syndikátů, tedy že studenti dostávají komplexní úkoly, typicky z profesní praxe, jež mají plnit. Předmět je pak zakončen týmovým hodnocením, které zahrnuje jak úspěšnost celého týmu, tak zhodnocení přínosu jednotlivých členů.

Swanson s kolektivem (2019) konstatuje, že se jedná o přístup, který je vhodný v předmětech, v nichž si studenti mají osvojit velké množství faktických informací, avšak zároveň je třeba, aby takto nabyté informace aplikovali při řešení komplexních problémů. Dále tito autoři ve své meta-

analýze ukázali, že tento postup má pozitivní dopad na znalosti studentů, přičemž tento dopad je větší, pokud jsou skupiny studentů menší.

V této podkapitole jsem ukázala, že existují i vyučovací modely, u nichž podpora vzájemného učení je klíčovým prvkem ovlivňujícím nejen jednotlivé hodiny, ale i celkovou organizaci výuky v rámci semestru. Tyto modely pracují typicky se stálými skupinami studentů, jejichž týmová práce je jednak často reflektována, ale zároveň se odráží i v tom, jak budou studenti v předmětu ohodnoceni. Možnostem hodnocení coby podpory vzájemného učení se věnuje podkapitola následující.

3.5 Podpora vzájemného učení skrze hodnocení

Hodnocením rozumím všechny procesy ve vzdělávání, při nichž je o učební situaci či o produktu této situace vysloven nějaký hodnotící soud. Čím větší informativní hodnotu tento hodnotící soud má pro toho, jehož práce se týká, tím větší má vliv na jeho učení (William & Leayhová, 2016).

Hodnocení může informovat o kvalitě procesu nebo produktu, takovému hodnocení se říká sumativní (Slavík, 1999). Je možné však hodnocení nastavit i tak, aby studenty informovalo nejen o tom, co (a jak) se naučili, ale i o tom, co mají udělat pro to, aby jejich učení dosáhlo optimální úrovně a aby jejich následné učební aktivity byly funkčnější. Takovému hodnocení se říká hodnocení formativní (William & Leayhová, 2016). Formativní hodnocení má spoustu podob, doklady o jeho vlivu jsou k dispozici z rozmanitých oblastí výchovy a vzdělávání (Hattie & Timperley, 2007; Van Popta et al., 2017).

Při podpoře vzájemného učení se tradičně uvažuje o hodnocení formativním, které poskytuje učícím se nejen informaci o výsledku jejich učení, ale vede je i k reflexi skupinových procesů. Učící se se tedy například po vzdělávací aktivitě vyjadřují k tomu, jaká byla úroveň jejich vzájemné komunikace, do jaké míry si naslouchali, jak pečlivě zvažovali návrhy jednotlivých členů, jak konstruktivně řešili konflikty a jak by své jednání mohli příště zlepšit (Kasíková, 1997). Toto formativní hodnocení se může dít skrze skupinovou diskuzi po vzdělávací aktivitě, může se ale i jednat o sebehodnocení jednotlivých členů či o zpětnou vazbu, kterou učícím se dá na základě pozorování učitel, případně mohou být využity kombinace zmíněného.

S využíváním podpory vzájemného učení ve formálním vzdělávání však přirozeně vyvstala otázka, zda a jak je možno výstupy z aktivit, v nichž

má probíhat vzájemné učení, hodnotit také sumativně, a to konkrétně tak, aby bylo hodnocení převoditelné na nějakou podobou klasifikace. Boud s kolektivem (1999) výstižně shrnuje rizika, která neadekvátní spojení podpory vzájemného učení a klasifikace má. Prvním z nich je narušení vazby mezi studenty, neboť klasifikace je v posledku vždy individualizovaná. Dále klasifikace zdůrazní moc učitele, který hodnotí skupinové procesy, ale patrně má omezená data o tom, co přesně se ve skupině odehrávalo. Nadto udělování známek učitelem ochuzuje učící se o významnou část seberefektivních a reflektivních dovedností, ke kterým dává vzájemné učení příležitosti.

Vidina klasifikace může také pozornost členů skupiny zaměřit nikoli na problém samotný a na skupinové procesy, ale na výstup. S tím může i souviset nárůst pragmatických strategií namísto pečlivého zvažování a naslouchání jednotlivým detailům, které mohou být z hlediska definovaných požadavků na výstup vyhodnoceny jako neefektivní, i když by jinak byly přinejmenším pro některé členy obohacující.

Nehledě na tato rizika jsou k dispozici postupy, jimiž je možno hodnotit výstupy z aktivit podporujících vzájemné učení jak formativně, tak sumativně, i když formativní hodnocení je tím, co by podle současných didaktických trendů a výzkumů mělo ve výuce převládat (William & Leayhová, 2016). V následující části ukážu možnosti hodnocení aktivit, které se snaží vzájemné učení podpořit. Jsou jimi vzájemné formativní hodnocení studenty (individuální i skupinové) a sumativní hodnocení (hodnocení přínosu, vyjednávané hodnocení, skupinové vyplňování testů).

3.5.1 Vzájemné formativní hodnocení

Vzájemné formativní hodnocení studentů může být postupem, který není navázán na předchozí podporu vzájemného učení, ale může být samo o sobě cestou, jak je vzájemné učení podporováno učitelem v konkrétním předmětu. Vzájemné formativní hodnocení může mít jak individuální, tak skupinovou podobu.

Poměrně hojně je v zahraniční literatuře referováno o individuálním formativním hodnocení při výuce akademického psaní či ve výuce probíhající online (Van der Pol et al., 2008). K nejaktuálnějším příspěvkům v této oblasti patří studie Zhanga a McEneaneyho (2020), kteří však své studenty na individuální formativní hodnocení v předmětu poměrně

pečlivě připravují. Nejprve studenty instruuji ohledně popisného jazyka, jež je při formativním hodnocení vhodné užívat, nastaví pravidla pro hodnocení a dají studentům k dispozici hodnoticí matice obsahující kritéria a jejich úrovně (*rubrics*). Poté na modelovém příkladu učitel ukáže své hodnocení, při čemž názorně vysvětlí, jak využíval formativní zpětnou vazbu i hodnoticí matice. Následuje výuková sekvence, kdy se studenti s pomocí lešení snaží dospět k vlastním hodnotícím soudům tak, aby postupně získali v hodnocení sebedůvěru a nezávislost.

Topping (2009) ukazuje, jak je s individuálním formativním hodnocením studentů možné dále pracovat. Pokud individuální formativní hodnocení je v předmětu ukotveno několikrát za semestr, první hodnocení může být strukturováno tak, aby každou práci hodnotili přinejmenším dva studenti. Učitel pak před další hodinou zběžně porovná dvě hodnocení na tutéž práci. Pokud se významně rozcházejí, ohodnotí práci sám či doplní svůj komentář. Po této první zkušenosti s individuálním formativním hodnocením povede učitel reflexi se studenty s cílem pojmenovat tendenci přiklánět se ke středním hodnotám, dodat studentům odvalu k hodnotícím soudům a upozornit je na příklady dobré praxe.

Otázkou je, zda se taková extenzivní příprava na hodnocení vyplatí. Liu a Carless (2006) odpovídají kladně. I když jejich data zahrnují 1740 studentů a 400 akademiků ukazují spíše rezervované postoje studentů i jejich učitelů, autoři dokládají, že vzájemné hodnocení podporuje aktivní zapojení studentů do výuky, vede je k zapojování vyšších kognitivních procesů, jako je analýza a hodnocení, a pomáhá jim učit se dávat i přijímat zpětnou vazbu. Li s kolegy (2020) mimo kognitivních a meta-kognitivních benefitů zmiňuje rovněž sociálně-afektivní rozvoj a podporu autonomie studentů. Lyman s Keyesem (2019) k benefitům přidává i snížení úzkosti spojené s hodnocením.

Jak je takové množství přínosů možné připisovat dílčí aktivitě? Zhang a McEaney (2020) to vysvětlují spektrem aktivit, které individuální formativní hodnocení zahrnuje. Na počátku hodnocení vyžaduje jasné porozumění úkolu a hodnoticím kritériím. Jedná se tedy o dostatečné zvládnutí hodnocených obsahů a porozuměním tomu, jak vypadá kvalitní naplnění výukových cílů. Poté, když si studenti čtou práce svých kolegů, musejí hledat silná místa a slabiny, nacházet alternativní řešení a podporovat naplňování učebních cílů svých kolegů. Nadto ve chvíli, kdy sami obdrží

formativní hodnocení své práce, musejí o něm kriticky přemýšlet, vyhodnocovat, co si z hodnocení mají odnést, a přetavit obdržené hodnocení do zlepšení své práce.

Zmíněný tým (Li et al., 2020) provedl extenzivní metaanalýzu zkoumající vliv individuálního formativního hodnocení na učení studentů napříč obory a stupni vzdělávání. Na základě metaregresní analýzy výsledků těchto studií konstatují, že samotné užití tohoto typu hodnocení zvyšuje studijní výkon studentů. Pokud přitom studenti měli před hodnocením nějakou podobu školení o tom, jak formativní zpětnou vazbu poskytovat, tento vztah významně zesílil. A ještě silnější byl, pokud studenti měli k dispozici hodnotící kritéria. Na sílu vztahu mezi učením a individuálním formativním hodnocením nemělo vliv, zda se hodnocení týkalo projektu, eseje či jiného výstupu. Účinnější se zdálo být individuální formativní hodnocení probíhající online. Velikost účinku na učení byla vyšší na vysokých školách než na školách základních a středních.

Jak je to ale s odborností takového hodnocení, které vypracovává jiný student? Topping (2009) konstatuje, že sice schopnosti hodnotit má lepší učitel než student, ale student je dokáže přinejmenším vyvážit množstvím času a pozornosti, které může jednomu hodnocení věnovat. Nadto individuální formativní hodnocení, které na svou práci píšou studenti, může být zařazováno častěji a v menším odstupu od výkonu, než je tomu u hodnocení učiteli. Li s kolektivem (2020) dokonce dochází k závěru, že individuální formativní hodnocení studenty má větší efekt na učení studentů než zpětná vazba poskytovaná učiteli. K podobným zjištěním docházejí Zhang a McEneaney (2020), kteří provedli experiment srovnávající skupiny se zpětnou vazbou poskytovanou učitelem a individuálním formativním hodnocením studenty. V tomto šetření skupina se vzájemným studentským hodnocením dosahovala lepších výsledků v akademickém psaní.

Nadto, jak dokládá výzkum Cho (2019), studenti s větší životní zkušeností (kam spadá velká část studentů kombinovaného studia) dokázali adekvátněji ocenit jim předkládané eseje než studenti přicházející na vysokou školu ihned po ukončení středoškolských studií a také měli ve svém hodnocení menší tendenci k průměru. Můžeme tedy předpokládat, že u studentů kombinovaného studia má individuální formativní hodnocení ještě větší učební potenciál než u studentů prezenční formy studia.

Naopak se zdá, že na efekt individuálního formativního hodnocení nemá vliv obor studia studentů či jeho ročník (Falchikov & Goldfinch, 2000).

Vzájemné formativní hodnocení však nemusí probíhat jen individuálně, tedy tak, že jeden student hodnotí práci jiného studenta, ale může se dít i ve skupině. V případě hodnocení skupinového projektu může být hodnocení vedeno například tak, že se studenti postupně vyjadřují k tomu, jak se jim dařilo jako skupině i jak přispívali jednotlivci podle určitých kritérií (Kasíková, 1997). Jinou cestou (kterou je pochopitelně možno kombinovat s předchozí) je hodnocení po jednotlivých fázích řešení úkolu (Boud et al., 1999). Výstupy z takového hodnocení mohou být zachyceny v hodnoticích arších či závěrečné zprávě. Jak však doporučuje na základě výzkumných zjištění Gibbs (2009), pro spolehlivost hodnocení je důležité, aby se hodnoticí archy vztahovaly k pozorovatelnému chování (například účast na společných setkáních), nikoli k abstraktním charakteristikám, jež mohou být vykládány různě (například přínosnost pro skupinu).

3.5.2 Sumativní hodnocení podporující vzájemné učení

Formativní hodnocení tedy dává studentům informaci, jak se ve svém výkonu mohou zlepšit, a smysl má zejména ve chvíli, kdy je možné s ním dále pracovat, tedy například když ještě mohou svoji esej zlepšovat. Jak je ale možné podpořit vzájemné učení skrze závěrečné hodnocení předmětu? Mnozí autoři (Boud et al., 1999; Machemer & Crawford, 2007) jsou toho názoru, že pokud tvoří aktivity podporující vzájemné učení významnější část předmětu, musí také tvořit adekvátní část sumativního hodnocení, aby tyto aktivity studenti brali dostatečně vážně.

Jak však takové hodnocení nastavit, aby bylo spravedlivé? Sridharan a jeho kolegové (2019) poukazují na to, že není dobrou cestou postavit známku z předmětu (pouze) na vzájemném hodnocení studenty u skupinového projektu. Jakkoli totiž studenti hodnotí spolehlivě, pokud se jedná o hodnocení formativní, v momentě, kdy se jejich hodnocení má promítnout do celkové známky, mají tendenci zamlčovat malý přínos některých studentů do skupinového projektu. Naopak Sprague s kolegy (2019) konstatuje, že studenti se ve svých individuálních hodnoceních shodovali na hodnocení přínosu jednotlivých členů. Avšak hodnocení, která studenti dávali sobě, byla vyšší než ta, která jim přisuzovali ostatní členové.

Proto také někteří autoři navrhnou vzorce, jak vypočítat sumativní hodnocení na základě sebehodnocení a hodnocení ostatních, případně dalších parametrů. Například Zhang (2009) za nejvýhodnější považuje vzorce, které zahrnují jak váhu přínosu jednotlivých členů, tak rozdíly mezi skupinami. Jiní autoři nevidí cestu ani tak v matematické formuli jako ve využívání skupinových procesů.

Takovou je metoda vyjednávaného hodnocení (*negotiated assessment*), která může být naplňována skrze různé postupy, ale jejím hlavním znakem je, že na základě různých podkladů skupina či jednotlivci spolu s učitelem musejí dojít k jednotnému závěru (Boud et al., 1999). Za výhodu tohoto přístupu autoři označují to, že je citlivější vůči rozmanitosti přínosů, které do společné práce jednotliví studenti vkládají. Zároveň je zde učitel, který by měl garantovat, že se do hodnocení promítnou nejen relevantní hlasy v rámci skupiny, ale i rozdíly napříč skupinami.

Je zde ale i třetí cesta. A tou je nesnažit se převést komplikované procesy do nějakého čísla, ale nastavit v průběhu předmětu úkoly podporující vzájemné učení tak, aby bylo jasné rozpoznatelné, zda úkol byl, nebo nebyl splněn. Splnění těchto úkolů je pak nutnou součástí sumativního hodnocení, které může být doplněno například klasickým testováním znalostí či, v případě binárního hodnocení, může být pouze souborem rozmanitých úkolů.

Zcela jiným přístupem, jak dojít k sumativnímu hodnocení a u toho podpořit vzájemné učení, je využití skupinového vyplňování testů (*collaborative testing*).

Mahoney a Harris-Reeves (2019) konstatují, že při společném vyplňování testů studenti dosahují lepších výsledků, a to zejména tehdy, jsou-li testové položky vytvořeny tak, aby podporovaly využívání vyšších kognitivních operací, tedy například analýzu, aplikaci či evaluaci.

Jak tedy vhodné položky pro skupinové vyplňování testů vypadají? Autoři uvádějí následující příklady:

1. Ragbyový tým se před sezónou účastní společného pobytu. Co je nejpravděpodobnější, že se stane?
 - A) Na konci sezóny bude mít rozvinutější skupinové procesy než týmy, které na společný pobyt nejely.
 - B) Na začátku sezóny bude mít rozvinutější skupinové procesy než týmy, které na společný pobyt před sezónou nejely.

- C) Tým, který se zúčastnil setkání, bude mít stejně rozvinuté skupinové procesy jako týmy, které na pobyt nejely. Skupinový pobyt na skupinové procesy nemá vliv.
2. Jsi sportovním střelcem, který se účastní svých prvních olympijských her. Právě přišel na řadu tvůj první pokus. Připravil ses ke střelbě, a přesně před výstřelem v tvém periferním zorném poli přelétl pták. Co se patrně stane?
- A) Ztratíš pozornost a mineš cíl.
 - B) Pták tě vyruší, ale stále podáš dobrý výkon.
 - C) Pták tě vyruší, ale podáš lepší výkon, než jsi čekal.
 - D) Nebudeš ptákem vyrušen.

Správné odpovědi (tedy 1B a 2D) předpokládají nejen faktickou znalost určitého psychologického principu (skupinová dynamika, pozornost), ale i jejich aplikaci do komplexnějších problémů. V podobných položkách dosahovaly skupiny lepších výsledků ve srovnání s individuálním testováním napříč výkonnostními kategoriemi v individuálních testech. Ve skupinovém testování se tedy může otevírat možnost, která přináší zlepšení výkonu všem žákům včetně těch nejlepších, a přitom plně pracuje s principem pozitivní vzájemné závislosti.

Dingel (2013) dokonce předpokládá, že pokud skupina při svém výkonu (zde konkrétně při psaní eseje) nedosáhne lepších výsledků než jednotlivec, je možné z toho vyvodit, že se na úkolu celá skupina nepodílela a úkol odevzdal za skupinu jednotlivec. Zároveň však konstatuje, že eseje odevzdané skupinou nebyly nikdy horší, než byl očekávaný výkon jednotlivce. Z toho je možné usoudit, že jednotlivec nebývá v hodnocení poškozen v tom smyslu, že by dostal známku horší, než kdyby pracoval samostatně, avšak může být demotivován tím, že někdo jiný – kdo pracoval podstatně méně, což ve skupinových procesech navíc znamená, že svým přístupem demotivoval ostatní – má známku stejnou.

Shrňme tedy, že i hodnocení může být využito k tomu, aby podporovalo vzájemné učení, avšak stejně tak jeho neadekvátní aplikace může procesy vzájemného učení významně nabolávat. Konkrétní nastavení hodnocení a váha jednotlivých jeho složek by proto měla odpovídat cílům předmětu a místu skupinové práce v něm, ale jen stěží je možné nalézt jednotné řešení v podobě metody či matematické formule (Boud et al., 1999). Pokud však hodnotíme pouze produkt činnosti, měli bychom si být

zároveň jako učitelé vědomi toho, že tento produkt nijak nesouvisí s tím, jak hodnotné skupinové procesy probíhaly v rámci skupiny (Channon et al., 2017). Pokud tedy cílem předmětu je posílit a hodnotit naplňování sociálních cílů, je třeba volit jiné hodnocení než pouze skrze hodnocení kvality výsledného produktu. Podkapitola 3.5 chtěla ukázat, že pakliže chceme využít hodnocení jako podpůrný prostředek pro vzájemné učení, máme z čeho vybírat.

3.6 Ukončení kapitoly: možnosti podpory vzájemného učení a její limity

V této kapitole jsem nastínila spektrum možností, kterými je vzájemné učení (zejména) na vysokých školách podporováno a zároveň jsem shrnula výzkumy, které se snaží zjistit, zda a za jakých podmínek je ta či ona metoda podpory přínosná a v čem tento přínos spočívá. Pro připomenutí jsem klíčové metody a přístupy, o nichž byla řeč, shrnula do tabulky 1.

Už z letmého pohledu je patrné, že každá z metod bude podporovat osvojování velmi odlišných obsahů při odlišných interakcích. A tato různorodost ještě naroste, když se zohlední, jak rozmanité mohou být realizace v rámci těchto podpůrných opatření. A přirozeně i naopak: rozdílná podpůrná opatření mohou podpořit velmi podobný proces, tedy například skupinové vyplňování testu může posloužit k obdobným cílům jako neformální syndikát. O to užitečnější vnímám nezkoumat vzájemné učení v rámci jednotlivých přístupů k jeho podpoře, ale sledovat je samé, tedy snažit se porozumět tomu, za jakých podmínek interakce vznikají a co učícím tyto interakce přinášejí (Dillenbourg et al., 1996).

Nokes-Malach s kolektivem (2015) si ve své studii v tomto duchu položil otázku, kdy je vlastně lepší se učit s druhými, a napříč vzdělávacími přístupy pak hledal příčiny toho, proč někdy díky vzájemnému učení dosahujeme lepších výsledků a proč se někdy naše výsledky nezlepší, ba dokonce zhorší. Podle zmíněné studie se selhání dá vysvětlit náročností koordinace členů, která převáží benefity vzájemnosti, dále tím, že druhí mohou přerušovat tok našich myšlenek a naši produktivitu, a také tím, že čekání na vyjádření druhých může blokovat náš potenciálně přínosný vstup. Do hry mohou vstoupit i sociální faktory, jako je sociální zahálka (*social loafing*), jež je způsobená přesvědčením, že „on to někdo udělá“, či strachem z toho, že se svými názory či kritikou nápadů druhých někoho dotkneme. Autoři

proto dospívají k závěru, že vzájemné učení má smysl jen tehdy, když se podaří vhodnou podporou nežádoucí procesy potlačit natolik, že při úkolu dojde ke zlepšení výkonu skupiny proti výkonu jednotlivce.

Tabulka 1 - Přístupy a metody podporující vzájemné učení

zaměření podpory	vybrané přístupy či metody
podpora prostředí příznivého pro vzájemné učení	<ul style="list-style-type: none"> • výuka zaměřená na studenta • mimokurikulární aktivity, spolková činnost • podpora síťování v rámci ročníku i napříč vysokouškolskou institucí • podpora síťování v online prostoru
podpora asymetrických interakcí	<ul style="list-style-type: none"> • pravidelné tutorování v rámci výuky • PASS – dobrovolné tutorování zaměřené na podporu v předmětech s vysokou studijní neúspěšností
podpora skrze úkol využívající symetrických interakcí	<ul style="list-style-type: none"> • skupinová práce probíhající mimo výuku • drobné aktivity v rámci výuky • scénář pro kooperativní vyučování • scénář pro kooperativní učení • skupinová práce obohacená o hru v roli či specifický úkol pro každého člena • simulace • úkoly podporující pozitivní vzájemnou závislost
podpora skrze dlouhodobou týmovou práci	<ul style="list-style-type: none"> • neformální a formální syndikáty • týmové učení (TBL)
podpora skrze hodnocení	<ul style="list-style-type: none"> • individuální formativní hodnocení (může využívat hodnoticí matice či být doplněno reflexí a příklady z praxe) • skupinové formativní hodnocení zaměřené na výstup práce či fáze řešení • vzorce pro výpočet sumativního hodnocení zahrnující sebehodnocení, individuální přínos a rozdíl mezi skupinami • vyjednáváné hodnocení • skupinové vyplňování testu

Dle studie Monsonové (2019) však dokonce ani negativní zkušenost jednotlivce z práce ve skupině nemusí ovlivnit jeho výkon, avšak pokud negativní zkušenost pociťuje celá skupina, je pravděpodobné, že výkon jednotlivých členů v rámci této skupiny bude horší. Autorka proto doporučuje zaměřit podporu právě na předcházení stavům, kdy je nespokojena s procesy vzájemného učení celá skupina.

Jakkoli by si učitelé negativních procesů, které mohou ovlivnit výkon skupiny, měli být vědomi a volit formy podpory, které se je snaží eliminovat, domnívám se, že odpověď na otázku, „kdy je lepší se učit s druhými“ výše zmíněné studie neposkytují. Dokonce se domnívám, že argumentace výkonem může být zavádějící. V první kapitole jsem ukázala, že vzájemné učení nepřináší benefity pouze pro naši kognici. Vede i k rozvoji sociálních dovedností, skrze ně pak ke zlepšení vztahů a může i přispívat k pocitu našeho naplnění a životního smyslu. Domnívám se tedy, že i když skupina v určitém měření nepřesáhne výkon očekávaný od průměrného člena této skupiny, může být zkušenost získaná vzájemným učením velmi významná, a to zejména tehdy, je-li reflektována a je-li učícími se vytvořen plán pro příští jednání (Johnson & Johnson, 1991).

Ani ta nejpestřejší paleta podpůrných metod a technik nezaručí, že k negativně vnímaným jevům při učebních interakcích nedojde. Nicméně pestrost technik podpory a jejich užívání napříč vysokoškolským kurikulem může přispět k jejich synergickému vlivu a k tomu, že se studenti budou zlepšovat v dovednostech, které jim umožní potenciál vzájemného učení plně využít.

Kapitola 4

Vzájemné učení v kombinovaných studiích

V první kapitole byla řeč o jakémkoli vzájemném učení, ve druhé a třetí kapitole jsem pojednala o vzájemném učení na vysokých školách, aniž bych specifikovala formu studia. Nyní se zaměřím na to, co je možné říct o vzájemném učení v kombinované formě studia.

Ve výzkumech vysokého školství v celosvětovém měřítku dominuje přirozeně zájem o prezenční studium, a stále více pozornosti je věnováno studiím distančním probíhajícím zcela přes informační a komunikační technologie (Kahu, 2014, Seaman et al., 2018). Na českých vysokých školách není v současnosti distanční vzdělávání téměř realizováno⁴, kombinovaná forma studia je tedy v našem kontextu přirozenou volbou lidí, kteří vstupují do vysokoškolského studia, aniž by se mu mohli každodenně plně věnovat. V souladu s tím by kombinovaná studia v České republice měla usilovat o následující (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2020a, s. 28).

Nabídka kombinovaného studia musí být nadále rozvíjena tak, aby svou strukturou, způsobem organizace a metodami výuky odpovídala potřebám potenciálních uchazečů, tedy umožňovala sladění studia s pracovním a rodinným životem, reflektovala výsledky předchozího učení a flexibilně se přizpůsobovala proměňám poptávky. Dobře nastavené kombinované studium zároveň dává šanci na úspěšné studium těm, kdo pro pokrytí životních nákladů musí při studiu extenzivně pracovat a plnění studijních povinností v prezenčním studiu nezvládají z časových důvodů.

Kombinovaná studia již v akreditačních materiálech deklarují časovou náročnost, co se týká nutnosti být přítomen v prostorách vysoké školy. Již v akreditačních materiálech je výuka rozdělena na prezenční a distanční

⁴ Přesná data je ale obtížné získat, neboť v oficiálních statistikách jsou kombinovaná a distanční forma studia uváděny dohromady (MŠMT, 2021).

a stanovuje se rozsah osobních konzultací v jednotlivých ročnících, přičemž je zde vymezen rozsah povinných a nepovinných částí (Vyhláška č. 176/2009 Sb., ve znění z roku 2018).

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2019 (MŠMT, 2020b) uvádí, že více než pětina celkového počtu vysokoškolských studentů realizuje své studium v kombinované či distanční formě. Věkový průměr v těchto formách studia je výrazně vyšší než v prezenční formě (pouze 14,7 % studentů přichází do kombinovaného studia ihned po ukončení střední školy, přičemž zde převažují studenti starší 30 let).

Za významnou informaci považují to, že počty studentů v kombinované či distanční formě v uplynulých letech stagnují či klesají (MŠMT, 2020b). Česká republika je podle šetření Eurostudent (Hauschildt et al., 2018) pod evropským průměrem v zastoupení studentů nad 25 let v terciárním vzdělávání a stejně tak pod evropským průměrem je i v počtu studentů, kteří vysokou školu absolvují s malými dětmi. Příčiny tohoto stavu je možno hledat na různých úrovních, avšak domnívám se, že jedna z nich spočívá i v tom, že Česká republika patří k zemím, kde dospělí nejvýznamněji vnímají bariéry, které jim brání ve vstupu do terciárního vzdělávání (Saar et al., 2014).

Kombinované studium je tedy možno vnímat jako dominantní možnost, kterou má a využívá člověk ve vyšším věku (tedy ne ihned po ukončení středoškolského vzdělání), pokud chce studovat na vysoké škole. Zároveň je to možnost, kterou lidé v České republice nevyužívají tak často jako v ostatních evropských zemích. K porozumění tohoto stavu však je k dispozici poměrně málo dat.

Pro nás je v tuto chvíli důležité si uvědomit, že procesy, které v kombinovaných studiích probíhají, a to zejména ty sociální, se patrně budou lišit od studií prezenčních. A to už jen tím, že se studenti se sebou navzájem i se svými učiteli budou setkávat méně často. Další podstatný rozdíl je v tom, že do vzdělávacího procesu v kombinovaném studiu budou typicky vstupovat jiní studenti než ti, kteří právě složili maturitní zkoušku. Specifika studentů kombinovaných studií vyložím v podkapitole 4.1. V kapitole 4.2 se ještě úžeji zaměřím na studenty pedagogických oborů, jimž se věnuji ve výzkumné části knihy. O jinakosti procesů vzájemného učení v kombinovaných studiích bude pojednávat podkapitola 4.3.

4.1 Studenti kombinovaného studia

Jak již bylo řečeno, studenty kombinovaného studia jsou lidé vyššího věku, s tímto věkem jsou pak spojeny rozmanité závazky, které jejich studium ovlivňují (van Rhijn et al., 2016; O'Donnell & Tobbell, 2007). Tyto závazky nejčastěji představuje fakt, že se jedná o rodiče či partnery žijící ve stabilním partnerském vztahu a zároveň pracující na plný úvazek či celodenně pečující o malé děti. Tyto role znemožňují velké části studentů kombinované formy se plně studiu na vysoké škole věnovat (Holley & Oliver, 2010).

Právě kombinovaná forma studia by studentům měla umožnit studovat i při závazcích, které s sebou role dospělých lidí nesou (MŠMT, 2020a). Při našem výzkumu jsme však viděli (Novotný et al., 2021), že vysoké školy se někdy snaží zajistit kvalitu kombinovaného studia tím, že kopírují své požadavky ze studia prezenčního do studia kombinovaného. Tím však dochází k tomu, že časová zátěž není dostatečně upravena, a nadto nedochází k revizi úkolů či částí kurikula, které jsou pro prezenční studenty něčím zcela novým, avšak pro lidi s mnohaletou (většinou dokonce paralelní) praxí v oboru jsou vnímány jako zbytečnost. To pak přispívá k tomu, že studenti kombinovaného studia sice mohou chodit na vysokou školu při zaměstnání, avšak zároveň mnozí z nich zažívají velkou míru stresu a vyčerpání, neboť z jejich života více či méně zmizel prostor pro odpočinek (Novotný et al., 2021).

Nehledě na tento tlak pramenící z nutnosti sladovat požadavky zaměstnání, rodinného života a vysoké školy se zdá, že vyšší věk a zkušenost se zaměstnáním či rodičovstvím s sebou nesou i benefity, které kombinovaným studentům jejich situaci ulehčují. Jedním ze zjištění, které se ve výzkumech velmi často opakuje, je, že studenti kombinovaného studia – zejména ti vyššího věku, kteří nenastupují ihned po maturitní zkoušce – mají vyšší hodnoty vnitřní či intrinsické motivace (Bye et al., 2007). Tato zjištění jsme doložili i na výzkumu českých studentů (Novotný et al., 2019), přičemž v našem vzorku studentů Masarykovy univerzity vyšší věk souvisel s vyšší intrinsickou motivací ke znalostem (*intrinsic motivation towards knowledge*), s nižšími hodnotami některých typů extrinsické motivace a s nižší amotivací (Vallerand et al., 1992), tedy stavem, kdy má člověk pocit, že danou situaci nemůže příliš ovlivnit. Nutno však podotknout, že v této studii jsme nepracovali s formou studia, ale pouze s věkem.

Avšak Urbanová a Jirsáková (2021) konstatují vyšší vnitřní a pracovní motivaci na svém vzorku českých studentů kombinovaného bakalářského studia oproti studentům studujícím stejný program v prezenčním studiu. Studentů kombinovaného studia (nakolik jsou formy ve Velké Británii a v České republice srovnatelné) se rovněž týkala studie Swaina a Hammondové (2011). Ti však konstatují, že u žen pečujících o děti se častěji vyskytuje extrinsická motivace studovat vázaná na pracovní a ekonomické důvody ke studiu.

Poměrně stabilní napříč sociokulturními prostředími jsou výsledky týkající se přístupu ke studiu, tedy způsobu, jakým se studenti vyrovnávají s učivem a řešením studijních úkolů (Säljö, 1979). Až na výjimky (Barac et al., 2016) s vyšším věkem narůstá hloubkový přístup (Bunce & Bennett, 2019; Richardson, 1995; Rubin et al., 2018) vyznačující se snahou porozumět problémům a hledat souvislosti, případně přístup strategický vyznačující se dobrým porozuměním zadání a plánování řešení tak, aby student co nejlépe uspěl (Entwistle et al., 2001). Naopak povrchový přístup, u nějž dominuje memorování, s vyšším věkem klesá (Aaron & Skakun, 1999; Biggs, 1987). Tendence využívat hloubkový přístup ke studiu může být vysvětlena zralostí mozku ve vyšším věku, která umožňuje aktivizovat dříve získané znalosti a zapojit strategie, včetně metakognice, potřebné pro hloubkový přístup k učení (Yonker, 2011). Nicméně vyšší věk může představovat pro studium i handicap, a to tam, kde studium vyžaduje osvojení velkých objemů učiva. Vyšší věk s sebou může nést také nižší schopnosti využívat při studiu informační a komunikační technologie (Tyler-Smith, 2006).

Velmi významnou charakteristikou pro úspěch ve studiu a jeho prožívání je rovněž psychická odolnost. Chungová se spoluautorkami (2017) ukázala, že ti studenti, kteří jsou vyššího věku, jsou zaměstnáni anebo pečují o děti, mají vyšší odolnost než studenti bez těchto závazků. I když se zde opět výsledky nepojí s formou studia, tyto charakteristiky jsou těmi, díky nimž student častěji volí právě kombinovanou formu studia.

Lundbergová (2003) ve své studii nadto ukazuje, že zatímco u studentů mladších třiceti let jejich studijní úspěšnost klesala s počty hodin strávenými v práci, u studentů starších 30 let tomu tak již nebylo. Ať již tyto nálezy budeme interpretovat jako důsledek zralosti či rozvoje copingových strategií a timemanagementu (Novotný et al., 2021), je možné u studentů

kombinovaných studií jako celku předpokládat vyšší míru zvládnání sladování jejich závazků než u studentů studií prezenčních.

4.2 Specifika studentů kombinovaného studia pedagogických oborů

Ze skupiny studentů kombinovaných studií se budu v empirickém výzkumu představeném v následujících kapitolách věnovat pouze studentům pedagogických oborů. Pedagogické obory zahrnují programy jak učitelské (učitelství pro mateřské školy, učitelství pro 1. stupeň základních škol, učitelství pro 2. stupeň základních škol, učitelství pro střední školy), tak i neučitelské (pedagogika, andragogika, sociální pedagogika, speciální pedagogika) (Nařízení vlády č. 275/2016 Sb.). Studentů pedagogických oborů v kombinované formě studia bylo v České republice v roce 2019 přibližně 13 tisíc (Novotný et al., 2021), což je přibližně pětina z celkových přibližně 66 tisíc studentů kombinovaných a distančních studií v České republice (MŠMT, 2020b). Jedná se tedy o poměrně významnou skupinu, jíž je vhodné věnovat výzkumnou pozornost.

Studenty kombinovaných studií pedagogických oborů je možné vnímat jako specifické v tom, že pedagogické obory v současnosti nestudují jen studenti, které do studia přivádí touha po poznání, ale i ti, kteří jsou nuceni nastoupit do studia proto, aby neztratili svoje pedagogické zaměření (Brücknerová et al., 2020b). Mohou za to striktnější požadavky na kvalifikaci pedagogických pracovníků platné od roku 2015 (Zákon 197/2014 Sb.). Ty až na poměrně malé výjimky (např. věk nad 55 let a více než 20 let vyučovací praxe, aktivní umělci působící ve volném čase či rodiči mluvčí) podmiňují pedagogickou práci vysokoškolským vzděláním či jeho započítáním před rokem 2015. Zde prezentovaná data (sbíraná mezi léty 2018 a 2019, viz kapitolu 5) tak postihují do značné míry právě studentskou populaci, kterou ovlivnily tyto legislativní změny.

Studenti kombinovaného studia pedagogických oborů mají však ještě jedno specifikum, a to je jejich vzhled do oblasti vzdělávání daný často dlouhodobou praxí v oboru. Tento vzhled může významně ovlivnit jejich hodnocení probíhajících didaktických a pedagogických procesů právě proto, že vidí svým učitelům „pod ruce“ a dokážou poučeně zhodnotit jejich pedagogický a didaktický výkon (Brücknerová, 2021a).

4.3 Specifika vzájemného učení v kombinovaném studiu

O vzájemném učení v kombinovaných studiích není k dispozici mnoho dat. Je to jednak proto, že zahraniční studie se většinou věnují buď prezenční, nebo distanční formě studia. V českém prostředí se empiricky vysokému školství věnují spíše studie sociologické (srov. např. Dvořáčková et al., 2014; Vlk et al., 2017) než andragogické či pedagogické. A ty, které se věnují učení a zkušenosti studentů v českém vysokém školství, se opět týkají spíše prezenční formy studia (Kasíková, 2015b). Následující podkapitola je tedy sestavením těch nejpoužitelnějších střípků (i když se někdy budou týkat studentů vyššího věku a někdy těch pracujících), o nichž se domnívám, že by mohly podat alespoň trochu relevantní informaci o vzájemném učení v kombinovaných studiích.

Mnohé studie konstatují, že vzájemné interakce mezi spolužáky jsou pro studenty kombinovaného studia ještě významnější než pro studenty prezenční formy studia (Sorey & Duggan, 2008). Kember, Lee a Li (2001) poukazují na to, že je to právě kontakt se spolužáky, případně s učiteli, skrze který se u studentů kombinovaného studia nejnázřejměji buduje pocit připoutání ke katedře a instituci vysoké školy. Vzhledem k tomu, proč jsou pro studenty kombinovaného studia vzájemné interakce tak důležité nejen z hlediska sociálního, ale i kognitivního, přináší Kaswormová (1997). Ta analyzuje klíčové funkce, které pro dospělé studenty v kombinovaném studiu vzájemné interakce se spolužáky mají. Jsou jimi: zvládnání rozdílů mezi akademickým světem a světem osobním, využívání akademického poznání k porozumění dosavadním znalostem a zkušenostem a v neposlední řadě i integrace poznání získávaného na vysoké škole a mimo ni do nových poznatkových struktur.

Urbanová s Jirsákovou (2021) se věnovala srovnání studentů prezenčního a kombinovaného studia v jejich osobnostních rysech. U studentů kombinovaného studia našly vyšší hodnoty otevřenosti ke kontaktu a asertivity, tedy u charakteristik, které významně vstupují do schopnosti navazovat sociální kontakty. Zároveň tito studenti reportovali vyšší hodnoty psychické odolnosti, vyšší emocionální stabilitu, vyšší schopnost práce pod tlakem a sebedůvěru. Snad i zde je možné hledat vysvětlení toho, že dle některých studií mají zralí studenti⁵ větší tendenci spolupracovat (Andres et al., 2020).

5 V souladu se zahraniční literaturou používám pro studenty, kteří nastupují do vysokoškolského studia výrazně později než po absolvování střední školy (je jim tedy přibližně 25 let a více) termín zralí studenti (*mature students*).

Vnitřní motivace a snaha maximálně využívat čas, který tráví zralí studenti ve škole, je dle některých studií vede k vyšší aktivitě na hodinách, k častému zapojování se do diskuzí a menšímu ostychu klást otázky (Kasworm, 2010). Dle Donaldsona a Grahama (1999) je to právě pobyt na hodinách, kde zralí studenti integrují své dosavadní zkušenosti s předkládanými obsahy díky interakcím s učitelem a spolužáky, rozvíjejí je a zároveň tento kontakt přispívá k aktivizaci jejich metakognitivních strategií. A právě na základě toho, jak jsou tyto procesy v hodinách podporovány, se podle autorů odvíjí spokojenost zralých studentů s jejich studiem.

Naproti tomu Anderson s kolegy (2014) ve vzdělávacím kontextu blízkém českému bakalářskému kombinovanému studiu konstatují, že jejich informanti byli poměrně skeptičtí, co se týká přínosů vzájemného učení, neboť předpokládali, že učitel bude zdrojem hodnotnějších informací než jejich spolužáci. Autoři nacházejí pro tato zjištění dvě možná vysvětlení. Jedním z nich je to, že tito studenti zastávali objektivistická epistemologická východiska, která jim znemožňovala vidět přínosy různých názorů a pohledů, k nimž vzájemné učení vede. Druhou příčinou pak podle autorů může být omezený kontakt mezi těmito studenty. Ten může způsobit, že studenti „kombinovaného studia“ budou využívat pro podporu svého studia spíše své stávající vztahové a profesní sítě než své spolužáky, které neznají. V podobném duchu je možno vnímat i výsledky slavné studie Kahu (2014), který u dospělých studentů distančního studia konstatuje, že tam, kde je studium bavilo, věnovali studiu větší čas a úsilí, avšak potřebu sociálního kontaktu, který by překonal jejich izolaci při vzdělávání, pociťovali jen někteří.

Naopak výzkum na italských vysokých školách (Gilardi & Guglielmetti, 2011) vrhá na věc jiné světlo. Autorky zkoumaly netradiční studenty, což v jejich definici znamená ty, kteří pracují v nepřítomnostných zaměstnáních. U těchto studentů rozlišili dva obecné přístupy. První byl realizován návštěvou přednášek (tradiční transmisivní formát organizovaný pro stovky studentů), zatímco druhý přístup se vyznačoval nízkou návštěvností přednášek, ale o to intenzivnější komunikací se spolužáky. Z těchto přístupů to byl právě ten druhý, který souvisel se setrváním ve studiu, zatímco ten první znamenal vyšší míru studijní neúspěšnosti. I když není přesně popsáno, jak kontakt se spolužáky u druhého přístupu vypadal, autorky vyvozují, že právě kontakty mezi spolužáky mimo výuku byly

tím, co zúčastněně utvrdilo v jejich identitě vysokoškolských studentů. Tuto studii tedy je možno považovat, nehledě na kulturní rozdíly, jako argument pro význam vzájemného učení na vysoké škole i v situacích, kdy není učiteli a vysokou školou nijak podporováno. A nadto tato studie jasně poukazuje na rozdílnost funkcí vzájemného učení u studentů, kteří zastávají role dospělého života (pravidelné zaměstnání), a u těch, kteří se plně věnují studiu. U mladších studentů bez pravidelného zaměstnání to byl totiž přístup související s pravidelnou návštěvou přednášek, který souvisel s jejich úspěšností, zatímco přístup stavějící na vzájemné komunikaci souvisel s opuštěním studia.

S poměrně přímočarým vysvětlením rozdílných zjištění týkajících se vzájemného učení v prezenčním a kombinovaném studiu (či u studentů, u nichž bychom v českých podmínkách očekávali zápis do kombinovaného studia) přichází Lundbergová (2003). Její výsledky jednoznačně poukazují na to, že je třeba u měření významu vztahů mezi studenty rozlišovat, zda se jedná o vzájemné učení vztahující se k obsahům studia, nebo o aktivity se spolužáky, které se studovaným oborem nesouvisejí. Zatímco pro úspěch studentů pod 30 let bylo významné i zapojení do sociálních vztahů, pro úspěch všech studentů to bylo právě vzájemné učení týkající se studijních obsahů, které souviselo s jejich úspěšností. A co více: starší studenti jsou si patrně této souvislosti do nějaké míry vědomi, neboť od věku 24 let se četnost interakcí vzájemného učení týkajících se oboru zvyšuje. Nadto studenti starší třiceti let se dle dat z tohoto výzkumu zapojovali do vzájemného učení týkajícího se studovaného oboru i za vyššího pracovního vytížení. To tedy napovídá, že od určitého věku je patrná větší tendence ke smysluplnému využívání vzájemného učení se spolužáky. A narůstající schopnost organizovat si vlastní čas a využívání hloubkového přístupu k učení vedou k tomu, že studenti si tyto příležitosti dokážou vytvářet nehledě na své časové vytížení.

4.4 Ukončení kapitoly: bílá místa na mapě vzájemného učení v kombinovaných studii v ČR

Z řečeného je zjevné, že význam vzájemného učení mezi studenty kombinovaných studií není nižší než u prezenční formy studia. Alespoň zahraniční studie až na výjimky nehovoří o nižším významu (někdy spíše naopak), ale o jiných souvislostech s dalšími proměnnými či o jiných strukturách

vzájemného učení u zralých studentů či u studentů kombinovaných studií. Na druhou stranu o vzájemném učení na českých vysokých školách v prezenční formě studia nejsou k dispozici téměř žádná data, možnosti vyvozovat analogie jsou tedy omezené.

Co však dosavadní výsledky o českých studentech napovídají je, že v kombinovaných studiích jsou, podobně jako ve světě, studenti s vyšší vnitřní motivací a s vyššími hodnotami těch osobnostních charakteristik, které jsou nezbytné pro navazování sociálních kontaktů. Je zde tedy pro vzájemné učení potenciál. Na druhou stranu aktuální výzkumy o kombinovaných studiích v České republice (Brücknerová, 2021a; Brücknerová, 2021b) napovídají, že mnozí studenti kombinovaných studií nejsou se svými studii spokojeni a že využívání metod podporujících vzájemné učení je v kombinovaném studiu spíše výjimkou než pravidlem (Novotný et al., 2021).

Nadto, jak jsem uvedla, mezi studenty kombinovaných studií pedagogických oborů jsou i studenti, kteří studují do jisté míry nedobrovolně pod velkým kvalifikačním tlakem. O tom však, jak tato vnější motivace ovlivňuje vzájemné učení spojované spíše s vnitřní motivací, je však opět možné se pouze dohadovat.

Shrňme tedy, že dostupné studie napovídají, že vzájemné učení v kombinovaných studiích v České republice by mohlo být velmi silným prvkem, který prožívání studia, ale i studijní úspěšnost velmi významně ovlivňuje (Brücknerová, 2021b). Zatím však není známo, zda se vzájemné učení v rámci kombinovaných studií vůbec děje – a pokud ano, jakých nabývá podob. K odpovědi na tyto otázky je třeba podniknout výzkum.

Kapitola 5

Metodologie výzkumu vzájemného učení

Zde prezentovaný výzkum vzájemného učení mezi kombinovanými studenty pedagogických oborů čerpá ze zkušeností, které jsem měla z výzkumu informálního učení mezi učiteli (Brücknerová, 2017a; Brücknerová, 2017b). Tyto zkušenosti pro mě byly cenné v konceptualizaci učení pro pedagogický empirický výzkum. Zároveň jsem v době plánování výzkumu o vzájemném učení mezi studenty kombinovaných studií spolupracovala s kolegy z Ústavu pedagogických věd⁶ na výzkumném projektu podpořeném Grantovou agenturou České republiky s názvem *Netradiční studenti studující pedagogické obory v České republice* (2018–2020). V tomto projektu jsme využívali smíšeného sekvenčního výzkumného designu (Creswell & Clark, 2017), přičemž v jeho kvalitativních fázích jsme sbírali data prostřednictvím biografických narativních rozhovorů a *focus groups* (Novotný et al., 2021). Bylo tedy možné do poměrně extenzivního sběru dat, který by byl nad síly jednotlivce, zahrnout i části tazatelských schémat, které se zaměřovaly na vzájemné učení.

Datový korpus, který jsme postupně s kolegy spoluutvářeli, poskytoval velmi bohatá data o individuálních a skupinových kontextech vzájemného učení. Takový postup se jevil být v souladu s doporučením Tudge (2000), že při výzkumu rozvoje jednotlivců skrze vzájemné učení, je nezbytné zahrnout do výzkumu interpersonální, individuální i kontextuální faktory. Avšak co do četnosti zmínek o vzájemném učení byly zejména biografické narativní rozhovory poměrně nevyrovnané. Bylo tedy třeba doplnit metody sběru dat i metodou, která na vzájemné učení bude cílit zcela konkrétně. A tou se po přibližně půlročním metodologickém hledání, které zahrnovalo i pilotáž dotazníkových položek, staly nakonec písemné narativy. Tím se design mého výzkumu definitivně usadil jako kvalitativní, integrující tři metody sběru dat.

⁶ Konkrétně se jednalo o Petra Novotného, Miladu Rabušicovou, Danu Knotovou, Liboru Juhaňáka a Katarinu Rozvadskou.

5.1 Výzkumné otázky

Vzhledem, k tomu, že v českém kontextu jsou k dispozici ohledně vzájemného učení jen výzkumné sondy mapující izolované interakce, otázky pro kvalitativní výzkumný projekt bylo třeba položit poměrně zeshiroka (Wertz, 2011).

Mým prvním záměrem bylo co nejlíže popsat jev samotný, tedy vzájemné učení. Následovala jsem tak pobídce Tudge (1992), že pokud nedođe k preciznímu popisu procesů vzájemného učení, nemá valného smyslu se vyjadřovat k jeho výsledkům, protože, jak jsem ukázala, učební procesy probíhající při vzájemném kontaktu dvou učících se mohou být velmi rozmanité. Vzhledem k předchozím zkušenostem s analýzou informálního učení mi jako užitečné přišlo opět (Brücknerová, 2017a) využít Illerisův konceptuální rámec (Illeris, 2007). Ne jako šablonu, do níž se budu snažit data formovat, ale jako rámec, který mi umožní se k učení přiblížit a rozkrýt jeho jednotlivé aspekty.

Mým prvním cílem tedy bylo zjistit, zdali – a případně v jakých podobách – vzájemné učení mezi kombinovanými studenty pedagogických oborů probíhá. Tento cíl reflektuje první okruh výzkumných otázek.

I. Skrze jaké interakce vzájemné učení mezi studenty kombinovaných studií pedagogických oborů probíhá? Jaké obsahy si skrze učební interakce studenti předávají? Jaké situace vzájemného učení se mezi těmito studenty vyskytují?

Jako učitel i jako výzkumník považuji za naprosto zásadní porozumět tomu, proč se v některých skupinách vzájemné učení rozvine, a někdy nikoli. K tomuto cíli směřoval druhý okruh mých výzkumných otázek.

II. Co ovlivňuje incentivy vkládané do vzájemného učení studenty kombinovaných studií pedagogických oborů? Je incentiva do vzájemného učení ovlivněna nějakými individuálními charakteristikami? Jak souvisí s rozmanitými vlastnostmi studia či skupiny spolužáků?

Konečně třetím cílem bylo zjistit, zda ve vzájemném učení mezi kombinovanými studenty pedagogických oborů existují nějaké obecnější vzorce, které by bylo možno využít pro reflexi potřeb konkrétní studijní

skupiny ve vztahu k podpoře vzájemného učení. Sem směřoval třetí okruh výzkumných otázek.

III. Je možno vzájemné učení odehrávající se v různých skupinách studentů kombinovaného studia pedagogických oborů od sebe odlišit? Je možné nalézt obecnější charakteristiky, pomocí nichž bychom stav vzájemného učení v jednotlivých skupinách studentů kombinovaného studia pedagogických oborů mohli popsat?

K těmto okruhům otázek jsem se snažila nalézt adekvátní metody sběru dat.

5.2 Metody sběru dat

Za klíčové rozhodnutí týkající se metodologie jsem považovala volbu metod sběru dat tak, aby co nejpřiléhavěji odpovídaly mému výzkumnému problému (Patton, 1999). Z předchozích výzkumů vzájemného učení mezi učiteli (Brücknerová et al., 2020a) jsem měla zkušenost, že učící se o svém učení referují často velmi obecně. Ta nejcennější kvalitativní data o učení v minulých výzkumech jsem získala tam, kde učící se vyprávěli o nějaké své konkrétní zkušenosti, v níž se něco naučili. Proto jsem se při přemýšlení nad výzkumným designem začala klonit k výzkumným metodám, jejichž jádrem je narace.

Nakonec jsem metody sběru dat použila tři. Biografické narativní rozhovory cílily postihnout zejména individuální kontexty vzájemného učení, ale také význam vzájemného učení v narativech jednotlivých respondentů. *Focus groups* se studijními skupinami měly sloužit k doplnění kontextu studijní skupiny a institucionálního kontextu. Metoda *focus groups* byla již dříve k výzkumu vzájemného učení v postsekundárním vzdělávání s úspěchem využita (Peregrina-Kretz et al., 2018). Písemné narace měly posílit mikropohled na vzájemné učení, a proto v nich respondenti byli vybídnuti, aby popsali konkrétní učební interakci. Kombinace písemných narácí a rozhovoru je považována za vhodnou kombinaci metod ke získání bohatých dat o zkušenosti studentů (Gravett & Winstone, 2019).

Tabulka 2 shrnuje zaměření jednotlivých metod sběru dat, jimž se následně budu věnovat detailněji.

Tabulka 2 - Přehled metod sběru dat a jejich vazba na výzkumné otázky

Metoda sběru dat	Dominantní vazba na okruh výzkumných otázek	Zaměření metody
Biografické narativní rozhovory	II, III	Vzájemné učení v kontextu studijní dráhy respondenta, význam vzájemného učení v životním a studijním příběhu
<i>Focus groups</i> se studijními skupinami	I, II, III	Vzájemné učení probíhající v rámci studijní skupiny
Písemné narace	I, II	Dekontextualizovaná situace vzájemného učení považovaná respondentem za významnou

5.2.1 Biografické narativní rozhovory

Narativní rozhovory byly součástí korpusu dat mapujícího netradiční studenty pedagogických oborů, tedy studenty, kteří jsou starší 26 let a mají ve své vzdělávací dráze alespoň jeden rok trvající období, v němž se neúčastnili formálního vzdělávání (Novotný et al., 2021). Z tohoto datového korpusu vybírám 28 rozhovorů, jejichž respondenti studují v kombinovaném studiu. Jednotliví respondenti jsou dále uváděni pod písmeny, které nijak nesouvisejí s jejich jmény ani jinými osobními údaji.

Respondenti byli osloveni k rozhovorům tak, abychom získali co nejpestřejší vzorek z hlediska studovaného oboru (učitelský versus neučitelský) a věku a aby byli alespoň částečně zastoupeni i muži (jejich zastoupení je v populaci studentů kombinovaných studií pedagogických oborů výrazně nižší). Rovněž jsme usilovali o to, aby byla zastoupena různá vysokoškolská pracoviště, avšak z důvodu zachování anonymity respondentů i institucí podrobnější údaje v tomto znaku neuvádím. Přehled respondentů z hlediska těchto základních charakteristik je uveden v tabulce 3. Vzhledem k tomu, že si účastníci měli rezervovat na rozhovor dvě hodiny a případně počítat i s opakovaným sběrem dat a měli se vyjadřovat ke svému osobnímu a studijnímu příběhu, klíčovým kritériem pro volbu každého respondenta byla jeho ochota se výzkumu účastnit. Na mnoha pracovištích jsme oslovovali celé skupiny studentů, z nichž se přihlásili jednotlivci,

jiní studenti byli osloveni, neboť je někteří členové týmu osobně znali. Protože všichni členové výzkumného týmu působí rovněž jako vysokoškolští učitelé, dbali jsme vždy na to, aby respondent a výzkumník nebyli nikdy v aktuálním či potenciálním budoucím vztahu učitel-student.

Tabulka 3 - Popis vzorku biografických narativních rozhovorů

		Respondenti
Pohlaví	Muž	B, F, K, T, Ť
	Žena	A, C, D, E, G, H, J, L, M, N, O, P, Q, R, S, Š, U, V, W, X, Y, Z
Věk	26-40	B, D, E, G, H, J, K, N, O, P, Q, S, T, W, Y
	41-55	A, C, L, M, R, Š, Ť, U, X, Z
	55+	F, V
Studijní obor	Učitelský	E, K, L, M, O, P, Q, S, Š, T, Ť, U, V
	Neučitelský	A, B, C, D, F, G, H, J, N, R, Š, W, X, Y, Z

Rozhovory probíhaly v drtivé většině prostřednictvím osobního setkání, jen v ojedinělých případech (pokročilé stádium těhotenství, velká vzdálenost mezi studentem a výzkumníkem) byly provedeny online formou videohovoru, průběh byl však identický. Rozhovor po představení projektu a výzkumníka a podepsání informovaného souhlasu o zpracování a uchování dat byl vždy zvukově zaznamenáván, a to na dvou zařízeních. Rozhovory probíhaly většinou v pracovnách výzkumníků či v jiné místnosti bez přítomnosti dalších osob.

Na začátku výzkumník uvedl rozhovor vstupní narativní otázkou (volně inspirováno dle Lieblich et al., 1998, s. 25):

Představte si prosím, že byste chtěl(a) napsat knihu o své vzdělávací dráze. Knihu, která popíše vaši vzdělávací dráhu od počátku až do dnešního dne. Myslím tím vzdělávací dráhu v nejširším slova smyslu, tedy tu část vašeho života, která se týká vzdělávání, studia a učení...

Představte si, že by vaše kniha o vaší vzdělávací dráze měla kapitoly. Jaké kapitoly by to byly? Byly by to například kapitoly o vztazích, které vás ovlivnily?

O životních událostech? O úspěších či neúspěších? O lidech, se kterými jste se setkal(a)? O pracovních či rodinných zkušenostech? Nebo třeba o významných rozhodnutích? Jaké kapitoly to budou, je ovšem zcela na vás, protože je to váš příběh a vaše kniha.

Prosím vás, abyste si teď zkusil(a) zachytit vaše nejdůležitější kapitoly na papír. V tuto chvíli není podstatné, v jakém pořadí si kapitoly zaznamenáte, nemusí být vůbec chronologicky seřazeny. To, co si zaznamenáte na papír, je pouze pro vás, jako pomůcka abyste si ujasnil(a), co utvářelo vaši vzdělávací dráhu. Za chvíli vám tyto vaše poznámky mohou pomoci vyprávět příběh o vašich studijních zkušenostech.

Poté dostali respondenti k dispozici tolik času, kolik potřebovali na tvorbu svých poznámek. Jakmile byli připraveni, byli vyzváni, aby svůj příběh bez přerušování vyprávěli. Byli upozorněni, že tazatel si může během jejich vyprávění psát poznámky, aby jim na konci mohl položit doplňující otázky. Po skončení vyprávění respondenta následovala druhá fáze narativního rozhovoru. Nejprve tazatel položil otázky vycházející z narativu (doplnění vynechaných informací či nedopovězených částí příběhu) a následně kladl otázky, které směřovaly jednak k motivaci ke vstupu do současného studia, jednak k vysvětlení volby oboru, dále k popisu významu současného studia pro respondenta a konečně k tomu, jak se tento postoj ke studiu vyvíjel. Většinou však na všechny doplňující otázky respondenti odpověděli sami spontánně během první fáze rozhovoru. Všechny narativní rozhovory byly doslovně přepsány. V prezentaci dat je tedy uvádím v doslovném znění, jen v několika málo případech jsem přesunula neplnovýznamové slovo (zvrtné zájmeno, předložku), abych zvýšila srozumitelnost narativu pro čtenáře. Tam, kde je to třeba, uvádím v závorce slovo, které v konkrétní výpovědi chybí, ale může usnadnit porozumění výpovědi. V následujících částech knihy na data z biografických narativních rozhovorů odkazují velkými písmeny označujícími respondenty, jejichž specifika uvádí tabulka 3.

5.2.2 Focus groups

Cílem *focus groups* bylo zachytit dynamiku v rámci studijních skupin, porozumět kontextům, v nichž studenti kombinovaného studia studují, a porozumět procesům vzájemného učení, které v rámci těchto skupin probíhají. Narozdíl od individuálních narativních rozhovorů, *focus groups* umožní

zachytit mnohovrstevnatost významů konstruovaných skupinou a díky vzájemným reakcím respondentů i postihnout sdílenou studijní zkušenost z rozmanitých perspektiv (Kamberelis & Dimitriadis, 2013; Morgan, 1996).

Snahou výzkumného týmu při sestavování vzorku bylo postihnout co nejvíce vysokoškolských pracovišť, obory jak učitelství, tak i neučitelství a studentské skupiny jak na začátku a v průběhu studia, tak na jeho konci. Při praktickém domlouvání *focus groups* jsme se jako výzkumníci museli spolehnout na vstřícnost kolegů z jiných pracovišť. To oni nám museli buď poskytnout prostor v rámci své výuky či zajistit prostor v čase, kdy studenti měli delší prodlevu v rozvrhu. Všichni studenti byli před naším příjezdem seznámeni s výzkumem a byli ujištěni, že účast je dobrovolná a data budou důsledně anonymizována. Výsledná struktura vzorku *focus groups* je uvedena v tabulce 4.

Tabulka 4 - Struktura vzorku focus groups

Focus group	Typ oboru	Velikost VŠ	Stupeň studia	Ročník	Počet respondentů
FG 1	učitelství	do 10 tis.	pětileté Mgr.	5.	8
FG 2	neučitelství	do 10 tis.	Mgr.	1.	13
FG 3	neučitelství	do 10 tis.	Bc.	3.	12
FG 4	učitelství	nad 10 tis.	pětileté Mgr.	4.	9
FG 5	neučitelství	nad 10 tis.	Bc.	2.	8
FG 6	učitelství	nad 10 tis.	Bc.	2.	5

Rozhovory se udály většinou v učebnách, kde jindy probíhala výuka respondentů, avšak prostor byl vždy uspořádán výzkumníky do kruhu tak, aby na sebe všichni účastníci včetně obou výzkumníků viděli. Rozhovor začal opětovným ujištěním o dobrovolnosti. Studenti, kteří se nechtěli rozhovoru účastnit, buď mohli místnost opustit či zůstat v místnosti v roli pozorovatelů.

Před začátkem rozhovoru každý z respondentů vyplnil informovaný souhlas. Rovněž byla stanovena pravidla diskuze a respondenti byli

vyzváni, aby na sebe při odpovědích vzájemně reagovali (Kitzinger, 1994). Samotný rozhovor byl zahájen pomocí projektivní otázky, v níž měli studenti na základě množství předložených fotografií vybrat tu, která podle nich charakterizuje jejich studium. Tato projektivní otázka měla prolomit počáteční ostych, motivovat účastníky pro vstup do rozhovoru a povzbudit reflektivitu týkající se studia (Catterall & Ibbotson, 2000). Kdokoli z respondentů si pak mohl vzít slovo, fotografii krátce popsat a vysvětlit svoji volbu.

Dále jsme rozhovor vedli tak, aby pokryl v libovolném pořadí tři oblasti, a to (1) vnímání studia, (2) vnímání spolužáků a jejich podpory a (3) vnímané bariéry při studiu a strategie v jejich překonávání. Kompletní tazatelské schéma je k dispozici v příloze 1. Jako výzkumníci jsme se snažili být v roli moderátorů, kteří diskuzi podporovali, dbali na to, aby dostaly prostor různorodé názory a aby se mohli k tématům vyjádřit všichni, kdo o to projeví zájem (Greenbaum, 1999). *Focus groups* trvaly mezi 50 a 120 minutami, a to v závislosti na konkrétních časových možnostech konkrétní studijní skupiny. V souladu s územ při prezentaci dat v kvalitativním výzkumu jsou výpovědi ponechány v původním autentickém, nespisovném znění včetně občasných negramatických konstrukcí. Vstupy tazatelů jsou označeny písmenem T. Výpovědi respondentů jsou označeny písmenem R, jež je doplněno číslem značícím pořadí, v jakém respondenti vstoupili do konkrétní datové sekvence. Při opakovaném vstupu do diskuze má jeden respondent totéž číslo.

5.2.3 Písemné narativy

Předchozí metody sběru dat nejen poskytly spontánně zmíněné situace vzájemného učení, ale zároveň je zasazovaly do individuálních, skupinových i institucionálních kontextů tak, jak byly tyto kontexty vnímány respondenty. Tuto dvojici metod sběru dat jsem potřebovala doplnit metodou, která poskytne dostatečně bohatou sbírku situací vzájemného učení a která zajistí pestrost datového souboru.

Jako potenciálně dobrá volba se mi jevila nějaká podoba písemného dotazování (podobné kombinace při výzkumu vzájemného učení na vysoké škole využívají například Lizzio & Wilsonová, 2005), avšak taková, která poskytne dostatečně bohatý a přitom zacílený materiál. Písemný sběr kvalitativních dat byl již dříve využit pro výzkum zralých studentů

(van Rhijn et al., 2016), otázkou však zůstávala jeho konkrétní podoba. Původně jsem se domnívala, že bude možné nechat každého respondenta vyplnit strukturovaný záznam o dvou situacích vzájemného učení, a to jedné proběhnuvší v rámci výuky a druhé v neformálním kontaktu. Každý respondent tedy dostal arch složený ze tří listů, první list obsahoval motivační vstup a instrukce. Druhé dva listy byly uvozeny stylizovaným obrázkem, první představoval diskuzi skupinky studentů ve vyučování, druhý rozhovor studentů u stolu s kávou. Tyto obrázky měly učinit situaci představitelnější a podpořit volbu konkrétní situace (srov. Ulmanen, 2016). Za obrázky následovala instrukce vyzývající k volbě jedné konkrétní situace, kdy se respondenti od jiného studenta něco naučili, a k jejímu podrobnému popisu. Doplňující otázky měly navést k popisu vztahů mezi aktéry, průběhu situace i osvojených obsahů.

Tento nástroj jsem pilotovala na skupině přibližně 40 studentů studujících učitelské i neučitelské obory, a výsledek mě zklamal. Studenti velmi často v části, kde se měli vyjadřovat k situaci ve výuce, psali, že podobnou situaci nezažili, ve výuce dle nich není prostor na to se od spolužáků něco naučit. Ve druhé části, týkající se učení mimo výuku, byla data poněkud bohatší, avšak z výpovědí bylo patrné, že je jejich vzájemné učení poměrně nereflektované a vybrat konkrétní situaci je obtížné. A pokud ji už vyberou, popis je poměrně plochý: „kamarádka mi vysvětlila, jak má vypadat seminárka“, a to nehledě na podpůrnou strukturu doplňujících otázek, které byly vyplňovány heslovitě, spíše jednoslovně.

Sběr dat jsem konzultovala s několika kolegy a jako velmi podnětná mi přišla poznámka Kláry Šedové, ať se tedy neptám studentů na učení, ale na vzájemnou pomoc, která pro ně bude uchopitelnější. Nástroj pro druhé kolo pilotáže tedy nepracoval s obrázky, ale pouze vybídl k popisu situace, v níž respondentovi pomohl jeho spolužák nebo respondent pomoc nabídl, ať již v rámci výuky či mimo ni. Arch byl dále rozdělen na segmenty vybízející k popisu situace, popisu vztahu mezi spolužáky a popisu místa, kde se situace odehrála. Data z druhé vlny pilotáže (23 odpovědí) byla podstatně bohatší – a především velká většina situací opravdu referovala o vzájemném učení, i když instrukce vybízela k popisu pomoci.

V té době jsem již pracovala na sběru narativních rozhovorů, mohla jsem tak sledovat, jak spontánně respondenti reagují na zdánlivě jednoduché zadání, aby vyprávěli příběh o své vzdělávací dráze. Zároveň hlubší

obeznámenost s metodologií narativního přístupu mě dovedla k myšlence provést třetí pilotáž s nejméně strukturovaným zadáním. Po motivačním úvodu a vysvětlení, proč popis doplňují i faktografické položky (věk, obor studia, stupeň studia, ročník), následovalo zadání znějící následovně:

Nyní bych Vás chtěla poprosit, abyste napsal(a) příběh. Příběh o tom, jak Vám Váš spolužák nebo spolužáci při Vašem vysokoškolském studiu hodně pomohli nebo o tom, jak jste pomohl(a) Vy jim. Co nejpodrobněji prosím popište hlavní postavy (klidně mohou vystupovat pod smyšlenými jmény), jak celý děj začal, co se dělo v průběhu, co si postavy říkaly a myslely, jaké musely překonávat překážky a jak to celé nakonec dopadlo.

Třetí pilotáž již po shromáždění archů od devíti respondentů poměrně přesvědčivě ukázala, že absence struktury pomáhá k většímu bohatství dat, že zadání konečně slouží jako impulz k detailnímu popisu učební situace. Data z této pilotáže již byla zahrnuta do mého výzkumu. Pokud bych měla upravit ještě jednu zadání, patrně bych vypustila slovo „hodně“, neboť k němu se studenti občas vyjadřovali jako ke slovu svazujícímu výpověď: „nenapadá mě žádná situace, kdy by mi spolužáci ‚hodně‘ pomohli, tak napíšu o tom, jak mi normálně pomohli“ (nativ 111). I tak se domnívám, že datový materiál sebraný touto metodou je poměrně bohatý a plní svůj účel.

Celkem jsem sebrala 131 písemných narativů, přičemž po vyřazení archů s odpovědmi nedostačujícího rozsahu, například dvouslovného, jich pro analýzu zbylo 124. Vzorek byl konstruován tak, aby byla zastoupena různá vysokoškolská pracoviště, přičemž jsem konkrétní vyučující oslovila s prosbou o distribuci dotazníku v konkrétním předmětu, aby byly zastoupeny i různé ročníky studia. Respondenti měli možnost vyplnit dotazník buď v papírové podobě – nebo jim byl na přednášce poskytnut QR kód, aby mohli vyplnit dotazník online. Některým skupinám byl vyučujícím na online formulář zaslán odkaz e-mailem. Přehled o struktuře vzorku podává tabulka 5.

Data sebraná papírovým formulářem a formulářem online formou se v některých aspektech liší. Výpovědi psané online (celkem 31) jsou zpravidla delší (nejdelší narace má 1008 slov), častěji se v nich vyskytují emotikony, charakteristické překlepy pro psaní na klávesnici či automatické opravy,

některé výpovědi jsou bez diakritiky, což někteří respondenti přímo pojmenovávají a zdůvodňují použitím mobilního telefonu. Narativy psané na papír jsou často stručnější, obsahují více zkratk, tu a tam i drobný obrázek jako například srdce či symbolicky znázorněného anděla. Nehledě na tyto rozdíly způsobené médii se domnívám, že v obou případech je možno data podrobit stejným analytickým metodám, s mírnou opatrností věnovanou při interpretaci právě použitému médiu.

Tabulka 5 - Struktura vzorku písemných narativů

	Charakteristika respondentů	Počet respondentů	neuvedeno
Pohlaví	Muž	13	
	Žena	111	
Věk	22-30	72	
	31-40	24	2
	41-55	24	
	55+	2	
Studijní obor	Učitel'ský	47	7
	Neučitel'ský	70	
Stupeň studia	Bakalář'ské	70	2
	Magisterské	52	

V předchozích dvou metodách sběru dat byl počet dán potřebami projektu, avšak domnívám se, že z hlediska vzájemného učení teoretické saturace obě metody dosáhly. V této metodě sběru dat jsem se snažila sbírat data záměrně až do teoretické saturace, kterou jsem rozpoznala tak, že přibližně po 60 narativech docházelo k opakování vzorců učebních situací (zastoupení symetrických i asymetrických interakcí, opakování typů učebních obsahů, opakování impulzů k situacím). Poté jsem požádala o distribuci v dalších dvou předmětech vyučovaných pro velké množství studentů kombinovaného studia (přes 100). Písemné narativy uvádím pod jejich původními čísly, tedy od 1 do 131. V zadání byli studenti upozorněni, že mohou změnit jména aktérů, přičemž v mnoha případech bylo patrné, že této možnosti využili („říkajme jim třeba“, „spolužák XY“ atp.). Tam, kde

jsem si nebyla jistá, zda se jedná o reálné jméno či pseudonym, jsem jména vyskytující se v narativech změnila, avšak tak, aby byla zachováno jejich citové zabarvení (např. „Alča“ by byla nahrazena „Kamčou“ atp.).

5.3 Postupy využívané při analýze dat

Analýza dat byla silně inspirována konstruktivistickou tradicí zakotvené teorie (Charmaz, 2006; Wertz, 2011). V průběhu sběru dat jsem začala přepsaná data nahrávat do programu Atlas.ti, kde jsem je postupně kódovala iniciálním kódováním (Charmaz, 2006). V prvním kole jsem si nejprve řádek po řádku všechna v daný okamžik dostupná data přečetla a teprve poté jsem začala s jejich iniciálním kódováním. V programu Atlas.ti jsem měla zavedeny složky odděleně podle jednotlivých metod sběru dat, avšak v této fázi jsem postupovala se všemi daty stejně. Snažila jsem se zjistit, o čem vlastně respondenti vypovídají, postihnout co nejvíce způsobů, jimiž na realitu nahlížíjí, a všimnout si co nejvíce detailů. Jeden úsek dat byl často kódován několika, a to až pěti, kódy. V této fázi jsem si začala ručně dělat poznámky, které byly spíše otázkami a komentáři, nač bych neměla v následující analýze zapomenout.

Přibližně po dvou měsících (leden a únor 2020) intenzivního kontaktu s daty (zároveň s analýzou probíhal sběr dat), jsem postupně přecházela ke kódům dvojí úrovně (Friese, 2019). První část kódu tvořil provizorní název kategorie a druhý specifický aspekt výpovědi, například „adaptace na VŠ: najít si systém“ či „adaptace na VŠ: pochybnosti“. Takových kódů jsem postupně vytvořila na datovém korpusu více než 1500. Velké číslo je dáno tím, že druhé části kódů jsem záměrně příliš neredukovala, aby byly při tak velkém datovém korpusu dostatečně popisné a aby v dalších krocích analýzy mohly přinášet plastickou informaci samy o sobě. Zároveň jsem věděla, že otevřené kódování bude tvořit základ pro analýzy vedené s různými cíli (srov. např. Brücknerová et al., 2020b; Novotný et al., 2021), a proto jsem se chtěla vyvarovat příliš zúženému pohledu na data. Z první části těchto kódů jsem postupně začínala tvořit samostatné kategorie či podkategorie. Postupně mi tak vzniklo 49 kategorií popisujících celkovou vnímanou zkušenost studentů s kombinovaným studiem. V této fázi jsem rovněž zachycovala způsoby narace, tedy na úrovni konkrétních výpovědí jsem zejména tam, kde bylo jazykových prostředků použito nějakým způsobem příznakově, zaznamenala tento aspekt v kódech.

Ve fázi zaostřeného kódování (*focused coding*) jsem se již cíleně zaměřovala na vzájemné učení (Charmaz, 2006). Přímo ke vzájemnému učení se vztahovalo 12, opět dvouúrovňových, kategorií (PL jsem používala jako zkratku pro *peer learning*), a to: PL: funkce, PL: interakce, PL: kontext, PL: mezigenerační, PL: narace (odkazující ke specifickému způsobu vyprávění), PL: obsahy, PL: online, PL: podpora (myšlena podpora didaktická od vysoké školy), PL: postoje, PL: překážky, PL: skupina, PL: učební partneři. Tyto kategorie jsem se snažila jemněji propracovávat, hledat mezi nimi vztahy a promyšlet, jak souvisejí s mými otázkami.

To však neznamená, že bych v této fázi ostatní kategorie přehlížela. Naopak jsem si kladla i otázky, jak vzorce v rámci identifikovaných kategorií vztahujících se ke vzájemnému učení souvisejí s ostatními kategoriemi a jejich strukturou. V této fázi jsem ještě intenzivněji pracovala i s poznámkami mimo Atlas.ti a zakreslovala jsem si četná schémata, která by mohla postihnout určité vzorce v datech. Schémata jsem, již pomocí analytického softwaru, zpětně ověřovala v datech. Tato práce mi trvala přibližně dva měsíce dennodenní práce, k níž jsem měla díky podpoře mého pracoviště příležitost. Jako vedlejší produkty této práce vznikly dva texty, které se věnují malému úseku dat (Brücknerová, 2021a, Brücknerová, 2021b).

Ve fázi iniciálního a částečně také selektivního kódování jsem byla otevřená tomu, že by část této knihy byla významněji vedena postupy narativní analýzy, jako je tomu například u studie Snorerena a jeho kolegů (2016) mapující vzájemné učení na pracovišti. Postupně však, jak se začal konstruovat analytický příběh se všemi jeho zákoutími, jsem od tohoto záměru upouštěla a narativní analýzu jsme s kolegy uplatnili jinde (Brücknerová et al., 2020b). Co jsem si však z narativní analýzy odnesla pro tuto knížku bylo zvýšení teoretické citlivosti k tomu, jak je příběh vyprávěn, jaké jazykové a stylistické prostředky jsou používány, jaké momenty jsou respondenty vnímány jako zlomové a jaké jsou v příběhu opominuty. Patrný vliv této metodologické tradice může být na některých místech znát i v délce citací z dat. Při fázi selektivního kódování mi znalost životních příběhů našich respondentů jako celků velmi pomohla při zpětném zakotvování konstruované teorie (Charmaz, 2006).

Do fáze selektivního kódování (Charmaz, 2006) jsem pro potřeby této studie přecházela velmi postupně. Mým cílem bylo zasadit klíčové kategorie do vzájemných vztahů tak, aby byly v souladu s jednotlivými případy,

kteře má data zachycují (ať již na úrovni životního příběhu, studijní skupiny či učební situace). Zároveň jsem se snažila vybrat takové vlastnosti kategorií, aby byly uvedené vztahy co nejzřetelnější, přičemž škála těchto vlastností dostatečně postihne charakter celé kategorie.

Zcela zásadní v tomto procesu bylo najít takové vlastnosti obsahů, interakcí a incentiv, které pomohou utřídít všechny situace vzájemného učení zachycené v datech. Zároveň jsem chtěla postihnout nějakým způsobem vzorce zachycující společný výskyt těchto situací, tedy že za určitých charakteristik skupiny dochází typicky k určitým učebním situacím. Pro tuto práci bylo charakteristické na jedné straně opakované pročítání analytických poznámek a vršení nápadů, ale zároveň jejich neustálé ověřování, typicky na úrovni otevřených kódů, ale často i o úroveň níže, přímo v datech. Velmi postupně a skrze opakované pokusy strukturovat učební situace podle různých vlastností interakcí, obsahů a incentiv jsem dospěla ke zde prezentovanému analytickému příběhu. Až v této fázi tedy díky cyklickému pohybu od dat k situacím a jejich různorodému shlukování jsem definovala typy vzájemného učení.

Analytickou práci jsem ukončila na konci dubna 2020. Od té chvíle sice během psaní textu docházelo k drobným úpravám kategorií či změně jejich názvů, avšak kostra analytického příběhu již nedoznala zásadních změn.

5.4 Etika výzkumu studentů kombinovaných studií

Při promýšlení toho, jak se ve výzkumu zachovat eticky korektně, jsem se snažila (mimo maximální snahy provést výzkum adekvátně po metodologické stránce) zohlednit několik aspektů. Prvním bylo to, že mými respondenty byli studenti, druhým to, že se jednalo o studenty konkrétních pracovišť, a třetím pak to, že se jedná o zaneprázdňené lidi, vůči jejichž času a energii, kterou výzkumu věnovali, cítím odpovědnost (Govil, 2013).

Fakt, že se jedná o studenty, jsem se snažila zohlednit několika způsoby. Jak již jsem napsala výše, žádný student nebyl dotazován výzkumníkem, který se s uvedeným studentem mohl dostat během jeho současného studia do vztahu učitel–student. Data byla v co nejranější fázi analytické práce oddělena od identifikačních údajů, aby možnost identifikace respondenta byla co nejdříve znemožněna. Zároveň byly tabulky popisující

vzorek nastaveny tak, aby znemožnily identifikaci respondenta, studijní skupiny či instituce, na níž studenti studují.

Etické konsekvence má samozřejmě i prezentace dat. Intenzivně jsem řešila, jak anonymizovat data z *focus group*, aby například učitelé, kteří rozhovory zprostředkovaly, nemohli zjistit, co konkrétně říkali „jejich“ studenti. Proto – i když jsem výše uvedla popis vzorku *focus group* – u jednotlivých ukázek z dat již číslo konkrétní *focus group* neuvádím, neboť například na základě ročníku by bylo možné konkrétní výpovědi spárovat. Stejně tak u příběhů, které nesou konkrétní znaky, podle nichž by je mohli například spolužáci respondentů narativních rozhovorů rozpoznat, se radši držím na obecné rovině i za cenu toho, že tím snížím zajímavost výsledků (Walford, 2005). Patrné je to zejména v kapitolách o osobních obsazích.

Tím, že nám jednotliví učitelé či katedry zprostředkovali kontakt s jejich studenty, umožnili nám nahlédnout možná více do procesů v rámci katedry a výuky, než čekali – a snad i než by jim bylo milé. I proto údaje o tom, které katedry a obory byly zahrnuty do výzkumu, zůstávají nepublikovanou součástí našeho projektového archivu. V této studii důsledně i z výpovědí samotných vypouštím všechny konkrétní reálie (jména předmětů, vyučujících, měst) a nahrazuji je obecným jménem v závorce.

Protože si velmi vážím času, kteří nám respondenti poskytli, snažím se zároveň co nejvěrněji zpracovat co nejvíce dat tak, abych přispěla k poznání toho, jak současní vysokoškolští studenti kombinovaných studií vzájemné učení prožívají.

5.5 Limity výzkumného šetření

Nehledě na snahu provést výzkum co nejsvědomitěji má tato studie mnoho limitů. Prvním limitem je přirozeně osoba výzkumníka. V souladu s konstruktivistickou tradicí, k níž se kloním, mám za to, že výzkumník je ten, který zkoumanou realitu spoluutváří, ať již výzkumným designem, interakcí s participanty, i při samotné analýze a interpretaci dat. Do výzkumu tématu jsem si přinesla dlouholeté přesvědčení o tom, že vzájemné učení je významnou složkou našich životů, i přesvědčení o tom, že má místo na vysoké škole. Zároveň jako vysokoškolský učitel a didaktik mám přirozeně představu o tom, jak by měla vypadat kvalitní výuka. V mém pojetí je to výuka zaměřená na studenta a jeho učení spíše než na kurikulum. Tato hodnotová východiska by se výzkumník neměl snažit eliminovat či

se snažit předstírat, že neexistují. Doporučovaným postupem je si východiska přiznat a promýšlet, jak by mohla ovlivnit to, co výzkumník v terénu vidí či nevidí.

Kromě sebereflexe, reflexe analytických poznámek i intenzivního kontaktu s daty ke zmírnění dopadů tohoto limitu přispěla, domnívám se, intenzivní práce v týmu zkoumajícím netradiční studenty, kam jsem mohla přinášet témata, která se velmi blízce týkala i této knihy. Opakovanými diskuzemi nad společnými částmi datového materiálu se mi dostávalo četných, velmi významných korektivů. V neposlední řadě mi významně pomohli anonymní recenzenti textů, které jsem publikovala paralelně se psáním této studie. Ti mi několikrát ukázali nové možnosti interpretace popisovaných jevů, které jsem díky svým východiskům přehlédla.

Dalším významným limitem je výběr respondentů. Všichni studenti, kteří se výzkumu účastnili, tak činili dobrovolně, bez jakéhokoli nátlaku. To přirozeně může zkreslovat obraz studentů kombinovaných studií pedagogických oborů, který předkládám. Mám za to, že tento limit alespoň částečně kompenzuje velikost vzorku. Nadto je možné konstatovat, že v postojích k vysoké škole, k učení i k profesi je vzorek nehledě na tento limit poměrně pestrý. Tento limit tedy dle mého mínění spíše způsobuje, že naše data mají tendenci ke krajním hodnotám, neboť ochotni hovořit o svém studiu jsou zejména studenti velmi spokojení a velmi nespokojení. Nicméně relativní velikost vzorku a fakt, že předmětem mého výzkumu není studium, ale vzájemné učení, tento limit částečně kompenzují.

Další limit je dán samotným tématem výzkumu a možnostmi jeho zkoumání. Těžiště vzájemného učení v České republice se neodehrává v rámci cílené podpory učiteli při výuce, ale probíhá z velké části v informálním kontaktu mezi studenty. K takovým interakcím probíhajícím přes osobní telefon či v kavárně je přirozeně téměř nemožné se přiblížit pomocí pozorování, zejména je-li výzkumník zároveň v roli vysokoškolského učitele. Proto se tento výzkum omezuje na učení z větší části reflektované, o němž mohou podat zprávu jen samotní učící se (srov. kapitolu 1).

Jako čtvrtý významný limit vnímám čas, kdy k výzkumu došlo. Data jsem dosbírala těsně před vypuknutím pandemie, která významně proměnila mnoho oblastí našich životů, vysokoškolské studium nevyjímaje. To, co zde tedy představím, je stav, který se mohl proměnit jak intenzivnějším vstupem technologií do výuky, tak ještě významnější časovou frustrací

studentů kombinovaných studií, kteří mimo zaměstnání a studium ještě doma vzdělávali své děti školního věku či pečovali o ty předškolní. Nehledě na tento limit se domnívám, že mnohé principy a vzorce, které následující stránky pojmenovávají, mají nadčasové rysy.

Kapitola 6

Vzájemné učení mezi studenty kombinovaných studií: přehled zjištění

Pro čtenáře, který chce rychle získat přehled o mých zjištěních, bude, domnívám se, užitečná tato kapitola, v níž představuji jejich hlavní kontury, aniž bych detailněji vysvětlovala jednotlivé kategorie. Tuto kapitolu je však zrovna tak možno přeskóčit a začít u detailních výsledků, jimž jsou věnovány kapitoly 7 až 13.

Na základě mých analýz je možno konstatovat, že incentivy vkládané do vzájemného učení jsou formovány třemi kontexty (tabulka 6). Prvním je **kontext konkrétního studia**, přičemž významný vliv v rámci tohoto kontextu má obor a forma studia, profesní homogenita oboru, vnímaná kvalita studia, intenzita setkávání studijní skupiny, její velikost a konečně záměrná podpora vzájemného učení (kapitola 7). Druhý kontext je dán

Tabulka 6 - Kontexty vzájemného učení

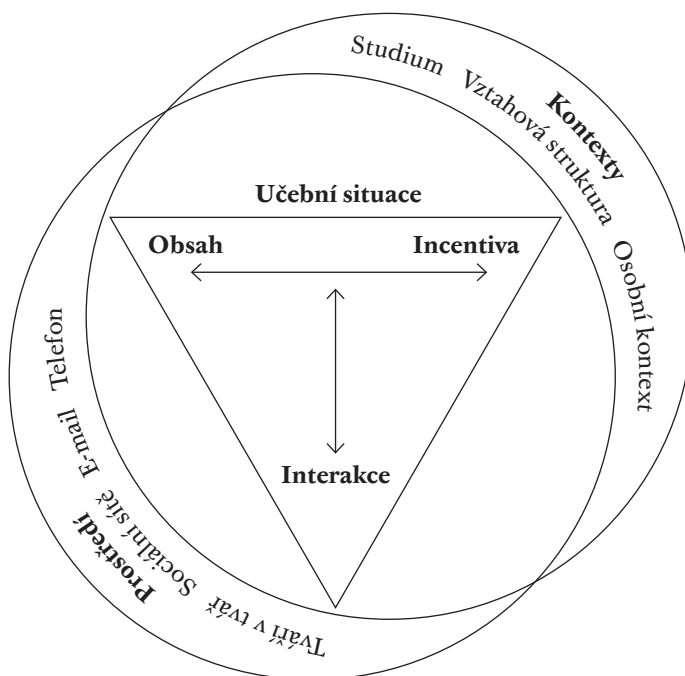
Kontexty vzájemného učení v kombinovaných studiích pedagogických oborů

Studium	Vztahová struktura	Osobní charakteristiky
<ul style="list-style-type: none">• Obor a forma studia• Svázanost oboru s profesí• Vnímaná kvalita studia (přehlednost studijního prostředí, náročnost, přínosnost, přístup vyučujících)• Velikost studijní skupiny a intenzita setkávání• Záměrná podpora vzájemného učení	Přináležitost k jedné ze vztahových struktur (izolovaní členové, dvojice, malé vztahové struktury, jádro a homogenní skupina, rozskupinkované studijní skupiny)	<ul style="list-style-type: none">• Pociťovaný tlak na dokončení studia• Studijní sebevědomí• Postoj ke vzájemnému učení• Kapacita pro vzájemné učení

vztahovými strukturami, které se v rámci studijní skupiny rozvinou a do nichž se studenti během konkrétních učebních situací mohou zapojovat. O tomto kontextu pojednám v kapitole osmé. Posledním kontextem, který do popisovaných procesů vstupuje, je **kontext osobních charakteristik** studentů. V kapitole deváté budu hovořit zejména o pociťovaném tlaku na dokončení studia, o studijním sebevědomí, postoji ke vzájemnému učení a kapacitě pro ně.

Zmíněné kontexty, tedy kontext konkrétního studia, vztahových struktur a konkrétního osobního nastavení, v souhrně ovlivňují **incentivy**, s nimiž jednotlivci do interakcí vstupují (obrázek 3). Jak přesně kontexty incentivy formují, vyložím v kapitole desáté.

Obrázek 3 - Schéma kontextů a prostředí vzájemného učení



Tabulka 7 – Situace vzájemného učení vymezené na základě obsahů a interakcí

	Obsahy administrativně-organizační	Obsahy týkající se studovaného oboru		Obsahy směřující k motivaci	Osobní obsahy
		Obsahy přejeté	Obsahy konstruované studenty		
Skryté interakce	Nápodoba administrativního postupu	Využívání sdílených studijních zdrojů	Vnímání studijní aktivity druhých	Proměna motivace díky druhým	Osobní příklad
Interakce akcentující vysílání a přijímání obsahů	Informování o administrativně-organizačních záležitostech	Sdílení odkazů a obsahů zkoušek	Sdílení zápisků, vytvořených materiálů	Povzbuzování	Sdílení osobních obsahů
Interakce akcentující společnou tvorbu obsahů	Vzájemné doplňování administrativně-organizačních informací	Seskládání studijních obsahů	Diskutování studijních obsahů	Monitorování	Výměna osobních zkušeností
Asymetrické interakce s vysokou incentívou	Hledání řešení na míru	Lektorování	Expertní vedení	Udržování ve studiu	Provádění osobní krizí

Ať již má vzájemné učení jakoukoli podobu, probíhá v různých **komunikačních prostředích**, a to tváří v tvář, skrze e-mail, po telefonu či skrze sociální síť (obrázek 3). Proč a kdy tato komunikační prostředí studenti volí a jak zpětně tato prostředí ovlivňují jejich vzájemné učení, popíšu v kapitole jedenácté.

Samotné vzájemné učení je možné charakterizovat skrze **situace vzájemného učení**. Ty budou rozděleny dle čtyř typů učebních obsahů a čtyř typů interakcí (kapitola 12). Přehled učebních situací zobrazuje tabulka 7.

Na základě detailního výkladu o jednotlivých učebních situacích bude možné vymezit **typy vzájemného učení** mezi kombinovanými studenty (kapitola 13). Ukážu, že dílčí učební situace se mají tendenci realizovat v určitých vzorcích či tendencích, jimiž je možné celkově charakterizovat podobu vzájemného učení v konkrétní studijní skupině či vztahové struktuře. Tyto typy vzájemného učení pojmenovávám *studují vedle sebe, studují spolu a studují díky sobě*. Vysvětlením toho, jak je možné tyto typy od sebe odlišit a jaký má takové členění význam, završím empirickou část knihy.

Kapitola 7

Studium jako kontext vzájemného učení

Vzájemné učení mezi kombinovanými studenty je přirozeně ovlivňováno tím, pro jaké studium se studenti rozhodli a jaké má toto studium charakteristiky. V tomto smyslu konkrétní studium utváří kontext pro vzájemné učení, a to ve čtyřech ohledech. Zprv je pro vzájemné učení významný samotný fakt, že se jedná o studium kombinované a studium pedagogických oborů (podkapitola 7.1). Pedagogické obory jsou různou měrou homogenní, co týká profese, na kterou mají své absolventy připravit. Vliv této druhé charakteristiky ozřejmím v podkapitole 7.2. Zatřetí je vzájemné učení ovlivněno tím, jak studenti vnímají kvalitu svého studia (podkapitola 7.3), konkrétně jeho přehlednost, náročnost, přínosnost a přístup vyučujících. Čtvrtou vlivnou charakteristikou studia ovlivňující vzájemné učení je velikost studijní skupiny a intenzita jejího setkávání v rámci výuky (podkapitola 7.4). A konečně nepřekvapí, že vzájemné učení ovlivňuje také to, jak je v rámci konkrétního studia podporováno (podkapitola 7.5).

7.1 Kombinované studium pedagogických oborů jako kontext vzájemného učení

Společné všem studiím u všech našich respondentů je to, že se jedná o studia kombinovaná a studia pedagogických oborů. I když, jak ukáží dále, ne všichni respondenti hovoří o rozvitých podobách vzájemného učení, ti spokojenější často poukazují na kontrast mezi současným, kombinovaným a předchozím, prezenčně studovaným oborem. Příkladem za všechny může být písemný narativ 95:

První ročník vysokoškolského studia jsem absolvovala v denní formě. Kamarádů na společné prezentace i na odpolední káfičko je tam spousta, ale (...) velmi těžké (je) si najít pravého kamaráda, který se při společné práci jen „neveze“. (...) Píšu to právě proto, že ve druhém ročníku jsem přešla na kombino-

vanou formu. Zde jsou lidé velmi obětaví a pracují jako tým. (...) Asi je to tím, že oni si studia a kantorů víc váží a chtějí se něco nového dozvědět.

Zde je tedy větší vůle pro intenzivnější účast na vzájemném učení v kombinovaném studiu vysvětlována vyšší vnitřní motivací studentů. Podobné překvapení při přechodu na jinou formu studia zažila i autorka písemného narativu 79, která však přichází s jiným vysvětlením:

Po gymnáziu jsem vystudovala na (jméno fakulty) filologický obor v řádném termínu. (...) V současnosti, kdy studuji znovu, jsem mile překvapená zvláště v dálkovém programu, jak jsou spolužáci navzájem nápomocní. (...) To přikládám hlavně vyššímu věku a dospělejšímu přístupu studujících v kombinované formě. Zároveň bych řekla, že i sociálně zaměřený obor více sdružuje lidi s vyšší emoční inteligencí a prosociálním cítěním.

Respondentka tedy vyšší míru vzájemného učení na kombinovaném studiu vysvětluje osobní zralostí dané vyšším věkem a také pedagogickým oborem, který přitahuje studenty s větší ochotou pomáhat druhým.

Na druhou stranu si není možno nevšimnout, že mnozí respondenti onu „kombinovanost studia“ vidí i jako překážku pro vzájemné učení. Jedním z důvodů je nestálost skupiny, jak uvádí písemný narativ 15: „Na kombinovaném studiu je velmi těžké navázat nějaké bližší vztahy se spolužáky, a to zejména z důvodu časového. Potkáváme se většinou jednou za čtrnáct dní, a ne všichni dorazí.“ Řídkost setkání je navíc doplněna minimem možností setkat se mimo školu. Tak to popsala autorka písemného narativu 68:

Když studujete kombinované studium, tak se se svými spolužáky moc nepotkáte. Každý většinou pochází odjinud a kontakt mimo školu je téměř nulový. Pro mě - introverta - byl kontakt se spolužáky opravdu velmi omezen. (...) Přiznávám se, že první dva semestry jsem znala jménem snad dva lidi. (...) Mezi přednáškama si buď čtu nebo odepisuju na zprávy a s nikým se moc nebavím.

Řídkost setkávání tedy umožňuje snáze než v prezenčním studiu se do interakce s druhými nezapojit, izolovat se pomocí pohledů do displeje, a to se bude patrně častěji dít studentům introvertnějším a těm, kteří

z nějakého důvodu nemají o kontakt se studijními kolegy zájem. Dalším handicapem kombinovaného studia vzhledem ke vzájemnému učení je pak, v předchozí naraci rovněž zmíněné, minimum času tráveného společně mimo studium. Rodinné a pracovní závazky táhnou kombinované studenty co nejrychleji z učeben. Prostor pro setkání mimo studijní dny se uvolní jen zřídka, pouze někomu a ne všichni o to mají zájem.

Shrňme, že kombinované studium pedagogických oborů přitahuje často lidi s prosociálním nastavením, jimž je pomoc druhým často blízká. Nadto ti, co mají delší životní zkušenost si také mohou být více vědomi benefitů potenciální spolupráce. Nicméně malá četnost osobních setkání umožní studentům, kteří navazovat nové vztahy nechťejí, se jim vyhnout či je alespoň minimalizovat. To platí tím spíše, absentuje-li podpora vzájemného učení, o níž bude řeč dále (podkapitola 7.5).

7.2 Svázanost oboru s konkrétní profesí a její význam pro vzájemné učení

Pedagogické obory netvoří homogenní skupinu. Pro vzájemné učení je významné zejména to, jak moc je konkrétní obor svázan s profesí. Mezi obory, které jsou z tohoto pohledu nejhomogennější, patří obory kvalifikující učitele pro výuku na prvním stupni základních škol a učitele mateřských škol. Někde ve středu pomyslné linie jsou pak obory, které kvalifikují skupinu profesí, například učitelství odborných předmětů, kde každý ze studentů se připravuje na vyučování jiné odbornosti. Nejvíce heterogenní jsou obory, jejichž absolventi se rozcházejí do rozmanitých profesí, jako je tomu například u oborů sociální pedagogika, pedagogika či andragogika.

Vliv této homogenosti popisuje následující delší citace z rozhovoru Q, kterou nezkracuji právě pro cenné srovnání vzájemného učení na dvou pedagogických oborech, sociální pedagogiky a učitelství pro mateřské školy, lišících se ve svázanosti s konkrétní profesí:

Ta sociální pedagogika, tak tam byli lidi jak z vězení, tak ze základní školy, (...) tam bylo těch proudů hrozně moc (...), tak to (vzájemné učení) nebylo tak intenzivní. Bylo to třeba zajímavý, když vyprávěl kolega, co pracoval jako kurátor (...), že dokázal říct nějakou tu kazuistiku z praxe. Ale spíš to bylo to obohacení, (...) ale já bych to do praxe (...) nemohla použít nějak...

kdežto teď je to intenzivnější. Ale to je tou úzkou skupinou nebo úzkou profílací toho oboru. Všichni jsou ze školky.

Z ukázky je vidět, že vyšší heterogenita oboru vzájemné učení neznemožňuje, ale motivace k němu není zpravidla tak vysoká, přinejmenším v obsazích, které jsou bezprostředně svázány s profesí. Zatímco totiž studijní kolegové s jiným profesním zaměřením mohou svými zkušenostmi rozšiřovat obzory ostatním, studijní kolegové se stejným profesním zaměřením mohou být vnímáni jako cenný zdroj informací a zkušeností, které kombinovaní studenti pracující v oboru mohou hned následující týden využít ve své práci.

Vysoká míra svázanosti oboru s profesí může být pro kombinované studenty také výhodnější v tom, že se ve stejném studiu může student pravděpodobněji ocitnout společně se svými pracovními kolegy, kteří se tím stanou i jeho kolegy studijními. Tak je tomu například v písemném narátivu 88:

I když jsem se několik let bránila myšlence studia, (...) podlehla jsem ujišťování mých pracovních kolegů, které v tu dobu na této škole studovaly, že to určitě zvládnou a že na to „mám“. (...) Poradily mně, jakou knížku mám studovat, abych se na zkoušky připravila, vytiskly mně starší (přijímací testy), abych měla aspoň nějakou představu. Kolegyně (...) mě zásobuje informacema o předmětech, co se budeme učit, na co se mám připravit, půjčuje mně své materiály, a tím mně studium aspoň trochu ulehčuje.

Na druhou stranu přímočaré svázání s konkrétní profesí může mít za následek i utilitární zaměření studijní skupiny na obsahy v praxi přímo využitelné a odmítání těch obsahů, které jsou v praxi přímo nevyužitelné, a tedy v této logice zbytečné. Shoda na podobném úsudku v rámci studijní skupiny pak může působit jako bariéra přijímání obsahů, které jsou studentům nabízeny v rámci kurikula. O takových procesech hovoří opět respondentka Q, když popisuje, jak paralelně s výkladem učitele žádá od svých spolužaček, tedy neaprobovaných učitelek mateřské školy, vyjádření k tomu, jak moc má brát výklad učitele vážně: „Takže když se řešila dramatická výuka, výtvarka, (...) tak jsem se otočila na ty spolužačky a říkám: ‚Takhle to jako fakt funguje?‘ No, někdy (řekly): ‚Jo‘, nebo (jindy řekly):

„Ne, to nečekej, takhle to nefunguje.“ Jak je vidět, obsahy předkládané vysokou školou sice někdy před „zástupci praxe“ obstojí, ale rozhodně ne vždy.

Pokud bychom předpokládali, že vysokoškolské kurikulum nabízí obsahy s inovativním potenciálem, mohli bychom v právě popsaném mechanismu spatřovat jednu z příčin, které průnik inovací do praxe brzdí. Na druhou stranu, pokud by byla na místě skepse k adekvátnosti vysokoškolského kurikula, silné zastoupení studentů s profesní zkušeností může sloužit jako korektiv a záruka toho, že smysluplné obsahy se ke studentům dostanou i tehdy, když selže vysokoškolský pedagog.

Podobná korekce v rámci vzájemného učení je ovšem možná i v oborech, které jsou s profesí svázány volně. Respondentka A studující studijní obor volně svázaný s profesí popisuje svou studijní skupinu v prvním ročníku následovně:

Byli to lidi z velmi zajímavých profesí, třeba kameraman (...) televizního studia, to byl člověk úplně neskutečnej. My jsme se najednou prostě jak malý děti ptali, jak fungujou štáby, (...) jakože jsme se zajímali i o ty profese, (...) o kterých všichni máme nějakou představu, ale najednou jsme měli toho hmatatelnýho člověka, kterej se tím živil, znal to, uměl nám spoustu věcí vysvětlit (...). Pak jsme tam měli studentku která, (...) dělala několik let pro nějakou fakt nadnárodní firmu, a ta (...) vždycky se tak pousmála a říkala „no to tak úplně není!“ a dokázala nám to vysvětlit.

Zde je vidět, jak studenti mohou i volnější svázání s profesí využít. Takové skupiny pak, je-li potenciál jejich členů využit, nabízí širší spektrum potenciálních učebních obsahů. A tato různost může být ve vzájemném učení zúročena o to více, je-li vnímána jako organická součást učebních příležitostí, které vysokoškolské studium nabízí. Tak tomu bylo u studentky J:

Tak vlastně když (...) jsem začla chodit do školy, bylo to hrozně fajn, protože jsem se tam potkávala s lidma. A (...) bylo to takový jako hodně pestrý, měli jsme tam v ročníku prostě různý policajty, slečnu z pošty, kamarádku (...), se kterou jsme se tam potkaly, která pracuje v sociálních službách (...). Bylo to dobrý, protože jsem tam měla spoustu podnětů, bylo to i zajímavý pro mě.

Nadto pestré složení studijní skupiny může sloužit jako významný zdroj profesních kontaktů a sítí. Jak komentuje své studium respondentka A: „Přináší i setkání se spoustou zajímavých lidí, co se týká mých kolegů, jak se říká, je dobré znát spoustu lidí, nikdy nevíš, kdy se ti kdo bude hodit... (smích)“

Shrňme tedy, že nízká míra svázanosti s profesí umožňuje zacílit vzájemné učení k obsahům využitelným v praxi, avšak zároveň tato homogenita může zmenšovat otevřenost studentů k obsahům, které se v praxi (dosud) nevyskytují, nebo k těm, které s ní mají spíše volnější souvislost. Pro studenty profesně heterogennějších studijních oborů může být naopak obtížnější nalézat obsahy, kterými se mohou obohatit, avšak začnou-li využívat potenciál, který jejich rozmanitost přináší, může to posílit otevřenost skupiny vůči novým obzorům a příležitostem.

7.3 Vnímaná kvalita studia a vzájemné učení

Neopominutelnou charakteristikou studia, která ovlivňuje vzájemné učení, je jeho (studenty vnímaná) kvalita.⁷ Jedná se zejména o tyto čtyři znaky vnímané kvality studia: vnímaná přehlednost studijního prostředí, vnímaná náročnost, vnímaná přínosnost výuky a zadávaných úkolů a vnímaný přístup vyučujících ke studentům.

7.3.1 Vnímaná přehlednost studijního prostředí

Prvním významným znakem kvalitního kombinovaného studia v očích studentů je to, že vysoká škola předkládá přehledně všechny důležité informace tak, aby studium co nejvíce usnadňovala. Je totiž třeba si uvědomit, že vstup do kombinovaného studia, zejména pokud se jedná o studenty bez předchozí zkušenosti s vysokoškolským prostředím či s více jak přibližně desetiletou prodlevou, bývá často pocitován jako krok do neznámého prostředí (písemný narativ 109): „Můj příběh je o velkém neznámém světě ve vysokoškolských kruzích. (...) Zatím jsem neměla pocit, že by učení nešlo zvládnout, ale je to spíš velká nejistota na novém území plném

7 Jaké vlastnosti studia jsou pro studenty kombinovaných studií pedagogických oborů významné, aby studium vnímali jako kvalitní, jsem již popsala dříve; viz Brücknerová, 2021 a Novotný et al., 2021. Zde se budu věnovat tomu, jak vnímaná kvalita studia souvisí se vzájemným učením. V něčem se tedy uvedené texty překrývají – ale jedná se o aspekt pro vzájemné učení natolik významný, že zde není možné otázku kvality vynechat –, proto zde bude co nejužší aspekt kvality k tématu vzájemného učení vztažen.

zákonů a pravidel, ve kterém se zorientovat není až tak lehké.“ Tak tomu bývá, i když adaptace na vysokou školu proběhne hladce a student se na novém „území“ přibližně po prvním semestru zabydlí. Někdy však pocit nepřehlednosti až nevypočitatelnosti zůstává. Zdroje takových pocitů jsou typicky e-learningová prostředí a studijní informační systémy, jak to popisuje písemný narativ 73:

Bakalářské studium jsem ukončila v roce 1997. Nyní studuji navazující, a podmínky, způsob studia, je naprosto odlišný, od toho, co jsem znala z dob minulých. Technologie, které vstupují do studia, mi dělaly velký problém. Přihlašování se na zkoušky, odevzdávání prací do systému (...) atd. Registrace předmětů, prostě vše, co k tomu patří.

Technologie se tak stávají skrytým kurikulem, které svojí náročností pro některé studenty překračuje náročnost studovaných obsahů. Písemný narativ 31 zachycuje neproniknutelnost do studijního informačního systému stylem dobrodružného románu:

Jednoho příjemného letního dne jsem se snažila proniknout do tajů (název systému) Dělal mi velké starosti, že se mi nepodařilo najít (název agendy) a s každou další hodinou, dnem, týdnem moje frustrace narůstala, až se proměnila v čiré zoufalství. Toho letního dne jsem narazila na kolonku, která hlásala „spolužáci“. Měla jsem radost, že jsem našla své spolutrpitele. Chvilí jsem váhala – mám někomu z nich napsat? Mám se od začátku označit za nemožnou novou holku, která si neví rady? Jenže (název systému) mi byl čím dál vzdálenější. Při každém přihlášení jsem se cítila jako lovná zvěř v džungli.

Z narace je patrné nejen vnímání nepřehlednosti studijního informačního systému, ale i mechanismus, který podněcuje vzájemné učení. V takových situacích jsou to typicky kolegové ve studiu, na které se studenti mají tendenci obracet. Jako součást podpůrného prostředí pro vzájemné učení zde je možné vnímat kolonku „spolužáci“, avšak jak je z narace zřejmé, student musí často překonat osobní ostych, aby této možnosti využil.

Podobně nepřehledné jako studijní informační systémy jsou vnímány i e-learningová prostředí. To je patrné z následujícího písemného narativu

(29), který ne náhodou stylisticky čerpá z kouzelných příběhů, v nichž je situace nevypočitatelná a stát se může cokoli.

Kouzelná víla ke mně přistoupila a zčistajasna začala hovořit o jednom z našich předmětů v (název e-learningového prostředí) (...). V hlavě se mi honily zoufalé myšlenky, protože celý systém je ohromně nepřehledný a uživatelsky nepříznivý. Tak jsem si na tento předmět začala stěžovat, abych si ulevila. Dobrá víla byla empatická a vstřícná a nezištně mi sdělila, že na jednom místě jsou ukryté informace o tom, na čem máme pracovat ke zkoušce. Ach, rozlil se ve mně pocit úlevy a naprosté vděčnosti.

Zatímco v předchozí citaci jsme se ocitli v džungli, nyní jsme v začarovaném prostoru, kde se informace potřebné k postupu ukrývají na nejnepředvídatelnějších místech. V takových situacích nezbyvá, než si postěžovat a spolehnout se na „víly“. Z podobných situací je vzájemné učení téměř jediným východiskem, neboť ve chvíli neurčitého pocitu ztracenosti je pro studenta těžké položit vyučujícímu konkrétní otázku. Tím pádem je odkázán na pomoc „dobrých víl“ – spolužáků.

I mimo studijní informační systémy a e-learningová prostředí však někdy mají studenti pocit, že se informace potřebné ke studiu nečekaně zjevují na nečekaných místech. Udržet si přehled o tom, co je třeba do kdy a jak udělat, se pro ně stává nadlidským úkolem (písemný narativ 80): „Spolužačka (...) mě upozornila, že v (název studijního informačního systému) jsou dané materiály ke studiu. Konkrétně když byly studijní materiály přidané na poslední chvíli před zkouškou.“ Prostředí vnímané jako nepřehledné, pokud se vzájemné učení rozvine, podporuje rozvoj husté komunikace sdělující praktické informace. Například autorka písemného narativu 105 napsala: „Pomáháme si navzájem, (...) kdo první zjistí vypsané termíny zkoušek, dá vědět i ostatním.“ Pokud by informace byly k dispozici a nemusely „se zjišťovat“, sdílení alespoň části informací v sítích spolužáků by bylo zbytečné.

Na druhou stranu studenti, kteří pocítují nepřehlednost vysokoškolského prostředí a zároveň se ocitnou mimo tyto sítě, mohou být dvojnásobně ohroženi tím, že jim podstatná informace unikne. Vyučující si totiž nepřehlednosti nemusejí být vědomi a kvůli vzájemné výpomoci části studentů se o ní často ani nedozvědí, čímž nemohou věc uvést na pravou

míru. Čím je tedy studenty vysokoškolské prostředí vnímáno jako nepřehlednější, tím významnější je pro ně využívat vzájemného učení.

7.3.2 Vnímaná náročnost studia

Třetí významnou oblastí, podle níž studenti posuzují kvalitu svého studia je jeho vnímaná náročnost. Pokud je studium vnímáno jako nedostatečně intelektuálně stimulující, rozhodně to studenty nenaplňuje nadšením, naopak sílí pocit jisté nepatřičnosti, jak je to patrné z výpovědi respondentky Y:

Tak stačí přečíst jeden text a člověk má reflexi a uznaný předmět. Ani docházka není povinná. Na jednu stranu chápu, jsme na VŠ a oni nejsou povinni psát do třídnice, je to nějaká naše dobrovolná záležitost. Na druhou stranu si myslím, že ten (název profese) je tak zodpovědný povolání, že není špatně, že se dbá na to, aby člověk něco dělal.

Podobná pachuč z nedostatečné náročnosti se může dostavit, i když jsou studenti zkoušeni způsobem, který podle nich nevyžaduje adekvátní hloubku pochopení, jak o tom mluví respondent B:

Ta písemka jako, měli jste si zapamatovat jméno, jakou teorii řekl a v jakém to bylo roce. Jo, tady ten styl. A tak já jsem si prostě říkal, jestli opravdu tímhle se dá vyzkoušet, jestli ten student ví něco o sociologii. Nebo jestli pochopil nějaké psychologické téma. Nebo ekonomické, (...) právo a podobně (...). Takže mně by třeba nevadilo, kdyby to bylo náročnější, kdyby opravdu jsem u té zkoušky musel předvést trošku jako jiný výkon.

Z uvedených výpovědí je patrné, že studenti nevolají po tom, aby náročnost byla nízká. Jako optimum, co se týká náročnosti, lze vnímat výpověď respondentky H: „Je to těžký, třeba tady já to vnímám, že je to fakt docela těžký, že fakt jako to není dávačka, a musíš si nastudovat ty věci, dopracovat se, práce, naučit se ty věci, pročíst si ty věci...“ Pokud se však student skrze takto vnímanou náročnost dopracovává k úspěšnému průchodu studiem, působí mu to uspokojení, neboť si je vědom, že jeho studium není „dávačka“.

Začne-li však být náročnost studia vnímána jako nepřiměřeně vysoká, stává se v očích studentů znakem nekonceptnosti studia, a tedy jeho nízké kvality. Nepřiměřená náročnost může vzniknout dvěma způsoby, buď jsou vnímány jako nepřiměřené nároky studia v souhrnu, nebo je jako nepřiměřeně náročný vnímaný konkrétní předmět či předměty. Znakem toho, že náročnost byla překročena typicky v očích studentů je, když určitý předmět je důvodem k ukončení studia pro větší množství studentů. Takovými předměty bývají typicky jazyky, nejčastěji angličtina, občas metodologické předměty. Opakovaně, napříč vysokými školami v našem vzorku, jsou ve studiích primární pedagogiky jako nepřiměřeně náročné vnímány i tělocvik a hra na hudební nástroj. Oba aspekty náročnosti (nepřiměřené nároky v souhrnu i nepřiměřené nároky předmětu) jsou patrné na následující výpovědi respondentky E, studující právě učitelství pro první stupeň.

Obvykle mívám dvě nebo tři zkoušky v ten pátek ve zkuškovém v jeden den. (...) Mám 18 předmětů (...). A je to ukončený zápočetem nebo zkouškou. Ale musíme prostě z toho udělat nějaký výstup, nějaký test, takže se někdy učím na dva nebo na tři předměty, a je to teda docela divočina. Pro mě bylo i problém jako hudební nástroj, protože jsem hrála jenom kdysi v dětství, a znovu si osvěžit ten klavír a flétnu, tak každý den jsem musela hrát alespoň dvě hodiny, než jsem se do toho zpátky dostala. Což taky ubíralo čas.

Pokud je studium vnímáno jako velmi náročné, vzájemné učení to u části studentů inhibuje, protože se cítí pod tak silným tlakem, že mají pocit, že nemají kapacitu na jakoukoli aktivitu nad rámec zajištění vlastního setrvávání ve studiu. U jiných takový stav naopak zesílí potřebu využít dělby práce a opřít se o podporu ostatních.

7.3.3 Vnímání přínosnosti výuky a zadávaných úkolů

Proto, aby studenti kombinovaného studia vnímali své studium jako kvalitní, je také velmi významné, aby jej považovali za přínosné a obohacující. Přínosnost výuky studenti kombinovaného studia hodnotí přibližně podle dvou kritérií. Zejména na učitelských studiích je přínosnost hodnocena podle aplikovatelnosti do praxe. Podle tohoto kritéria hodnotí svoji výuku

jako přínosnou respondentka K: „Co se dozvím (...) na didaktice, tak používám ve svých hodinách a dává mi to smysl. Dává mi to obrovský smysl. (...) Dozvěděla jsem se o mentálních mapách, (...) reflexi a takový ty věci, co se dozvídám, aplikuju.“ Je nabíledni, že protipólem jsou pak obsahy v praxi nevyužitelné, jak o nich referuje respondentka E:

No a pak je tam plno nesmyslných předmětů. Jako třeba teď jsme měli nějaký předmět (název předmětu), což bylo o počítačích, a učit se jakoby nazpaměť, jaký existují programy na malování a tak, to mně přišlo úplně zbytečné. Lepší by pro mě třeba bylo, kdyby mě naučili dělat s interaktivní tabulí, kterou mám ve třídě.

Nesmyslnost se zde rekrutuje jak z neaktuálnosti kurikula (předmět o ICT ve výuce opomene existenci interaktivní tabule), tak z cílů výuky (místo aplikace se mají studenti něco učit nazpaměť).

Přínosnost studia však nemusí být dána jen přímočarou aplikovatelností. Zkušenosti studentů kombinovaného studia, zejména těch s dlouhodobou praxí, umožňují i teoretické obsahy vnímat jako přínosné. V tomto duchu se respondentka C ohlíží za svým bakalářským studiem:

A když se na to dívám zpětně vlastně na to bakalářské studium, tak to bylo super (...). V podstatě to úplně rozšířilo moje obzory, i co se týká té méj práce, že přece jenom ta teorie k té praxi jakoby hodně patří, což jsem si třeba dřív vůbec neuvědomovala. Říkala jsem si, přece tohle umím, tak co si tady budu něco číst.

A musím říct, že mě to hodně obohatilo, že i třeba spoustu věcí a problémových situací krizových v té mé práci teď už dovedu řešit líp. A dovedu těm lidem líp vysvětlit, proč se ty věci takto dějí, co tomu třeba předcházelo a podobně, takže pro mě to mělo obrovský, obrovský přínos a já si toho strašně cením (...), že jsem tu možnost měla.

Aby studium bylo přínosné v „rozšiřování obzorů“ je typicky třeba, aby studenti vnímali své učitele jako odborníky, jimž chtějí naslouchat. Důvěra v odbornost učitelů může prolomit pochyby vůči teorii, zejména pokud student dokáže sám (či opět s dopomocí učitelů) hledat přesahy teoretických obsahů do své praxe či obecněji do svého života.

Pokud však odbornost učitelů je v očích studentů zpochybněna, kombinované studium se začne mýjet s očekáváním studentů, jak to popisuje respondent B:

Teď jsem přišel na jednu z těch prvních přednášek a tam přišel nějaký úplně znuděný (akademická hodnost), přišel a říká: „Tak, co byste jako chtěli vědět, no, o (název oboru) ... no, tak třeba (téma)“. A teď tam začal jako ne-souvislé věci a já jsem si říkal: „To nemyslí vážně. Tak já tady jedu po noční službě, strávím tady sobotu, aby tady někdo úplně znuděný, který si vůbec nic nepřipravil, ani prezentaci, ani co nám vlastně chce předat, jako absolutně nic. Tak tady mám teda trávit ten den...“ Tak jsem se po obědě sbalil a jel jsem domů se prostě vyspat.

Výuku vnímanou jako přínosnou však nezajistí „jen“ zajištění odborné a didaktické úrovně. Výuka, kterou je nutno prezenčně absolvovat, by měla zároveň zahrnovat něco, co není možné předat sledováním videa či přečtením stáhnuté powerpointové prezentace. Tak to komentuje respondent U: „V dnešní době prostě internetových připojení, Skypu a všeho možného se to prostě dá asi řešit nějak jinak, než abysme tam všichni fyzicky seděli prostě o víkendu, přijde mi to zbytečný. Kolikrát tam sedíte, ani to nevnímáte, můžete ten čas trávit jinak.“ Zkrátka přítomnost na výuce pro studenty kombinovaného studia představuje významnou investici, ať už jí je nadpracovávání hodin v zaměstnání, vybrání dovolené, daleké cestování, zajištění hlídání dětí či prostě netrávení času s rodinou. Přínosná výuka je tedy ta, kde se tato investice vrátí a u níž studenti vnímají, že je jejich fyzická přítomnost nezbytná.

Nespokojenost s kvalitou studia může být zesílena i úkoly, které jsou vnímány jako nepřínosné. Jak to pojmenoval respondent B: „Když jsem mezi nočníma službama vypisoval třeba pět nějakých korespondenčních úkolů, které v podstatě spočívaly v tom, že jsem tam použil jednu citaci, druhou citaci, neviděl jsem v tom smysl absolutně žádný.“ Zde je dána nepřínosnost opět jednak kvantitou, která znemožňuje ponor do konkrétního tématu, ale i povahou jednotlivých úkolů, jež jsou plněny jako rutinní činnost bez jakéhokoli vztahu k odbornému či osobnímu rozvoji.

Pokud je dlouhodobě studium vyhodnocováno studenty jako nepřínosné, ti, kteří nemají přímý kvalifikační tlak na setrvání ve studiu, jej

houfně opouštějí. Úbytek studentů je vnímán těmi zbývajícími poměrně citlivě a podporuje pocity nespokojenosti se studiem. Výjimkou není, že se studenti v takové situaci semknou a snaží se vyrovnávat s nepřínosnou výukou či nepřínosnými úkoly v rozporu s normami vysoké školy. V tomto kontextu se tak děje většinou bez výčitek svědomí, neboť chyba je viděna na straně vysoké školy, která zatěžuje kombinované studenty zbytečnostmi, místo aby zajistila přínosnou výuku. V tomto duchu hovoří respondenti na jedné z *focus group*:

R1: Dělají to ostatní kolegové tak, že buď nechávají za sebe někoho podepsat, u těch vyučujících, u kterých to jde, a nechají si vlastně ty materiály naposílat, co se probíralo nebo ty informace.

R2: Hm, ty prezentace. Takže s tím problém není.

R3: S tím problém není. Ne, to si jako v tomhle pomůžeme, když někdo prostě chybí z jakýhokoliv důvodu, někoho neuvolní z práce, někomu se nechce, někdo je nemocný... všechno se může stát.

Nejde ale jen o podepisování prezenčních listin, studenti se mohou domluvit i na dalších způsobech, jak z jejich pohledu nesmyslné požadavky obejít. Vzhledem k tomu, že se při nich již v drtivé většině nejedná o učení, nechávám tyto praktiky ve skrytu nepublikovaných dat. Pro tuto knihu bylo důležité nastínit pouze mechanismus, jímž kombinované studium vyhodnocované studenty jako nepřínosné, může vzájemné učení ovlivňovat.

7.3.4 Vnímaný přístup vyučujících ke studentům

Posledním významným kritériem, dle něž studenti hodnotí kvalitu svého studia, je vnímaný přístup vyučujících. Vnímaný přístup vyučujících ke studentům je kategorií zahrnující jak nastavení komunikace od učitele směrem ke studentům, tak nastavení konkrétních studijních podmínek (zejména docházky a studijních materiálů). Data opět postihují celou škálu vnímaného přístupu vyučujících, například výpověď respondentky G svědčí o velmi pozitivně vnímaném přístupu:

Když jsem doma brečela, že už se na to vykašlu, že už to nezvládám, tak člověk potom přišel zase do té školy na další přednášku a zase to na něj nějak

dýchlo a přišlo takový to odhodlání. I ta radost z těch učitelů, protože je pravda, že i ti učitelé (...) na té vysoké škole mají úžasnej přístup i k těm lidem, kterým už tady není 18, 19 let.

Ve shodě o významu přístupu vyučujících, i když téměř s opačnou studijní zkušeností, vysvětluje význam vstřícného a respektujícího postoje vysokoškolských učitelů respondentka A:

Chceme být opečovávaní, chceme být hýčkáni a nechceme poslouchat: „Já to vím nejlíp a vy to budete dělat tak, jak jsem to řekl.“ Já to chápu, že ten člověk (...) to zná lépe jak my, pohybuje se v tom, věnoval tomu celý svůj život, ale právě proto by nám to měl předávat tak, abychom my se v tom našli a chtěli ho minimálně aspoň v pár procentech následovat a ne jenom si to odmemorovat, zavřít a zahodit.

Vnímaný přístup vyučujících se tedy do velké míry podílí na motivaci studentů pro studium, potažmo také na úsilí, které se do studia rozhodnou vložit.

Postoj vyučujících je významný nejen jako obecný způsob nastavení vztahů a uplatňování dominance, ale také při řešení konkrétních situací, kdy se studenti potřebují domluvit na nějaké výjimce, na individuálním řešení konkrétní situace. Jak to vysvětluje respondentka W: „Protože když je účast povinná a člověku onemocní děcko, tak to je pak vždycky na tom vyučujícím, jak je vstřícný a ochotný pomoci to vyřešit.“

Do jaké míry se v takových situacích zachovají učitelé vstřícně? Respektive nakolik studenti vnímají jejich jednání jako vstřícné? Opět v našich datech je zastoupena celá škála míry vnímané vstřícnosti vyučujících. O vstřícnosti při řešení konkrétních obtíží referuje respondent B: „Za což jsem třeba rád, (...) že je možnost si (studium) rozložit a že nám s tím nikdo nedělá nějaké problémy. Že nám spíš vyšli vstříc jako s pochopením, že jako chápou, že to není úplně legrace (...) při práci studovat.“ Na druhém pólu pak je vnímání autorky písemného narativu 69: „Překážkou, kterou (...) musíme překonávat, je nekonečný tlak, čas, stres, přístup pedagogů – veškerých shánění knih, materiálů, (...) při tom všem je naše vzájemná pomoc a podpora opravdu důležitá, protože společně to snad zvládneme.“ Z této citace je patrná nejen frustrace způsobená nízkou vstřícností učitelů

a učebního prostředí, ale i to, jaký vliv může mít vnímaná nevstřícnost na vzájemné učení.

Není výjimkou, že je-li vnímáno nějaké konkrétní pochybení učitelů či jejich série, posílí to vzájemnou snahu si pomoci a podpořit se v boji či alespoň v pasivní rezistenci proti jednání, které je vnímáno jako nelaskavost, arogance, či dokonce jako schválnost. Mohu to ilustrovat ukázkou z *focus group*, která nakonec „dobře dopadne“, avšak použitá metafora boje výmluvně naznačuje mnohé o vztahu mezi vyučujícím a skupinou.

R1: „A taky se nám stalo to, že jsme byly na výuce a dali nám prezenční listinu podepsat až na konci, a kolegyně odešla 10 minut před koncem a (vyučující řekl): ‚Seminární práci dostanou všichni, kteří tu v tuto chvíli nejsou.‘ Takže nemuseli dělat ti, které si spočítal a ostatní (ano). A já jsem říkala: ‚Kolegyně tady byla doteď a musela o 10 minut dřív na vlak.‘ A on: ‚Ne, bude dělat taky.‘ Takže jsem za ním šla a říkala jsem, že je to teda nespravedlivé, že tady seděla, tak on řekl, že jak se jmenuje, že jí škrtne.“

R2: „Pak mu poděkovala, přijela s bonboniérou, ale abyste pochopili, to je další ta podpora společná, bojujeme ještě takhle za sebe.“

Nastavení vztahů mezi učiteli a studenty, kdy je třeba „přijíždět s bonboniérou“ kvůli předčasnému odchodu, může působit poněkud tragikomicky, neboť se jedná o studijní skupinu s odhadovaným věkovým průměrem kolem 45 let. Koneckonců absurdně je možné vnímat i situaci, že je třeba „bojovat“, nikoli pouze vysvětlit. Pokud se však na situaci podíváme očima respondentů, kteří potřebují vysokou školu absolvovat, aby mohli pokračovat v práci, kterou dělají, a jejichž čas věnovaný studiu je mnohdy na hraně možného, podobné historky nabývají na důležitosti a snadno jsou skupinou interpretovány jako zneužívání moci, kterou učitelé mají.

Vnímanou kvalitu studia je možné tedy zjednodušeně reprezentovat pomocí pomyslného součtu vnímané přehlednosti, náročnosti, přínosnosti a vnímaným přístupem vyučujících. Ať je pocítovaná kvalita studia vysoká, nebo nízká, vzájemné učení může být realizováno ve velmi intenzivní i minimální podobě. Jeho náboj se však odvíjí od vnímané kvality studia. Tam, kde je vnímaná kvalita studia hodnocena jako nízká, bude převládat atmosféra boje utlačovaných. Naopak tam, kde je studium vnímáno jako

adekvátně přínosné, přiměřeně náročné a vstřícné, spíše půjde o vzájemnou podporu ve společném objevování nových světů.

7.4 Velikost studijní skupiny a intenzita jejího setkávání

Další charakteristikou studia, která se podílí na utváření kontextu vzájemného učení, je velikost studijní skupiny a intenzita jejího setkávání. Studijní skupinou rozumím souhrn aktuálně studujících studentů v jednom ročníku jednoho studijního oboru na konkrétním vysokoškolském pracovišti.

7.4.1 Velikost studijní skupiny

Ve vzorku jsou zachyceny studijní skupiny od jednoho studenta přibližně po sedmdesát studentů. S oporou teorie malých sociálních skupin lze shrnout, že některé studijní skupiny jsou tak malé, že malou sociální skupinu tvořit nemohou. Ale jsou i studijní skupiny příliš velké na to, aby se všichni studenti mohli navzájem znát, či spolu dokonce udržovat vztahy.

Situaci, kdy o skupině není možné hovořit, popisuje respondentka K: „Jsem jediná studentka kombinovaná, která studuje tento rok obor, a v tom si myslím, že je jakoby také to neštěstí (...). Jsou profesori, (...) kteří vám naposílají skripta na začátku roku – a na konci roku vlastně děláte písemku. (...) A já to nemám leckdy s kým konzultovat.“ Příliš nízký počet studentů se tedy proti nim obrací dvěma cestami. Jednak učitelé mohou mít nízkou motivaci připravovat pro malý počet studentů výuku a jednak tito studenti nemají žádné spolužáky, s nimiž by své studium mohli sdílet.

Již o několik málo studentů více způsobí, že se skupinové procesy mohou začít rozvíjet, jak o tom mluví narativ 47: „Současné studium je jiný v tom, že naše skupina není tak početná, než jak tomu bylo v minulých letech. Je zase daleko větší interakce mezi spolužáky.“ Tato narace zároveň poukazuje na to, že zpráva o počtu zapsaných do prvního ročníku kombinovaného studia se může významně proměňovat. I když tedy v našem vzorku jsou skupiny, které v prvním ročníku mají vysoký počet zapsaných studentů, jejich počet může dramaticky klesat, čímž se pochopitelně proměňuje i dynamika celé skupiny, jak to dokládá i ukázka z *focus group*:

T: „Kolik vás je v té skupině?“

R1: „Nás už zbylo šest z té základní skupiny, ze 78 nás zbylo šest.“

T: „Ze 78 vás zbylo šest?“

R1: „Ano, šest, a všichni z praxe. Byli tam i ti, co nebyli (z praxe), a ti odpadli časem prostě.“

R2: „Jestli se někdo zaobírá vůbec myšlenkou, jak je možné, že ten odpad je tak velký? To se prostě nedá.“

R3: „Zůstali jenom ti, co učí a co ten papír prostě potřebují. Takže s vypětím všech sil se k tomu dostáváme. Jinak ti, co měli jiné možnosti, se na to vykašlali.“

Na ukázce je patrné, že sice redukce počtu studentů během let zvyšuje soudržnost, avšak takto dramatický úbytek studentů je vnímán jako důsledek nízké celkové kvality studia, konkrétně či nepřiměřeně vysoké náročnosti studia. Je zřejmé, že v takových případech se skupinové procesy opět vyznačují spíše atmosférou boje a vzájemné podpory utlačovaných, než že by působily synergicky s tušenými cíli pedagogů.

V našem vzorku je běžná velikost skupiny přibližně mezi 15 a 40 studenty, přičemž někdy z pohledu vzájemného učení nemusí být zcela patrné, kdo vlastně tvoří „jednu skupinu“, neboť většina předmětů může být společná pro více oborů, zejména v začátcích studia. To už se však týká dalšího znaku studijní skupiny, tedy intenzity jejího setkávání.

7.4.2 Intenzita setkávání studijní skupiny

Intenzitou setkávání studijní skupiny mám na mysli jednak časovou dotaci, která je vyhrazena prezenční výuce, i to, nakolik se studijní skupina během prezenční výuky společně setkává. V našem vzorku je rozsah hodin, které studenti kombinovaného studia tráví ve škole, velmi různorodý. Někde je to jeden pátek za čtrnáct dní, jinde k pátku občas přibývá sobota a na další škole je to každý týden jeden až dva dny s tím, že tato setkání doplňují týdenní soustředění typicky mimo prostory vysoké školy.

Mimo samotné časové dotace určené pro prezenční výuku, je také podstatné, zda jsou po tuto dobu spolu stejní studenti, kteří se mohou identifikovat jako příslušníci téže studijní skupiny. Jsou skupiny, které spolu nehledě na kreditový systém tráví celé vyučovací bloky v nezměnném osazení. Takové uspořádání se jeví, alespoň pro začáteční adaptaci a utvoření prvotních vazeb a komunikačních kanálů, jako optimální.

Nicméně je běžné, že i stálé skupiny mají některé předměty, které jsou vyučovány v rámci studijních programů napříč fakultou. Typicky se jedná o přednášky z pedagogiky a psychologie u učitelských oborů, případně o jazykové a technické předměty. O nastavení pro vzájemné učení v takových kurzech výmluvně referuje autor písemného narativu 106: „Než nastoupím do připraveného rozvrhu kombinovaného studia, procházím si první zkušeností s dvouhodinovou ruštinou a práce s PC. Je to zvláštní pocit, když pozdravíte plnou třídu, a nikdo kromě vyučující vám neodpoví.“ Z pokračování narativu je patrné, že vzájemná blízkost studentů se s postupujícím semestrem nijak nezvyšuje: „Na ruštině a na počítačích mezitím neproběhla žádná změna – spolužáci se nezdraví, nebaví se spolu, natož aby si vzájemně pomáhali.“ Pokud v takových předmětech dochází ke spolupráci, tak mezi dvojicemi či malými skupinkami, které typicky přicházejí již ze „svého“ oboru, výjimečně vznikne vztah mezi těmi, kdo si sedli náhodou vedle sebe.

Některé způsoby organizace kombinovaného studia jsou na neustálém mísení studentů založeny. Příkladem je písemný narativ 17: „Nemám spolužáky, se kterými se pravidelně setkávám na více předmětech. Když něco potřebuju vědět, tak se zeptám spolužáka, spolužačky, kterého/kterou setkávám častěji. Nebo se obrátím na vyučujícího.“ Zde je patrný jasně vyjádřený dopad, který takové uspořádání na vzájemné učení má, totiž nemožnost identifikovat se s nějakou skupinou jako vlastní.

Zcela jiná konstelace je, pokud existuje dvě či více stabilních skupin, které se jen výjimečně setkají na společných předmětech. Takové situace typicky podpoří soudržnost studentů v rámci původních skupin. Zejména to platí v situacích, kdy se sejdou na jednom předmětu studenti prezenčního a kombinovaného studia. Poměrně negativně takovou zkušenost hodnotí respondentka G:

A pak, když jsme společně se studenty denního studia, tak je tam obrovský ten rozdíl, (...) nemají takový přehled, i kdyby chtěli, tak ho nemůžou mít. A pak mi tam vadí ta studijní morálka. Že mají potřebu řešit něco jiného na té přednášce, ne tu přednášku.

Narace ve struktuře „my versus oni“ napovídá, že se respondentka se svou skupinou identifikuje a že pro vzájemné učení nebude studenty z druhé skupiny dobrovolně vyhledávat.

Viděli jsem tedy, že konkrétní administrativně-organizační rozhodnutí formující velikost studijní skupiny a její rozvrh významně přispívají k tomu, nakolik se studenti mohou s nějakou skupinou identifikovat a vytvořit si v ní vztahy. Optimální studijní skupina pro podporu vzájemného učení bude patrně ta, která odpovídá svou velikostí malé sociální skupině a která se během výuky relativně stabilně setkává.

7.5 Záměrná podpora vzájemného učení

Do tohoto okamžiku jsem hovořila o charakteristikách studia, které sice vzájemné učení významně ovlivňují, ale děje se tak jaksi mimoděk. Nyní se budu věnovat aktivitám, které vysokoškolští učitelé vyvíjejí, aby vzájemné učení podpořili. A to i tehdy, když je tato podpora sekundárním, či dokonce jen intuitivním cílem.

Tím nejjednodušším způsobem podpory je prosté **slovní povzbuzení vyučujících**, aby studenti vzájemnému učení a spolupráci věnovali svou pozornost. I když samotné povzbuzení těžko bude stačit samo o sobě, písemný narativ 106 ukazuje, že může studentskou iniciativu synergicky podpořit:

První den ve škole vytvářím facebookovou skupinu s ambicí pozvat tam své spolužáky, (...) Předstupuji před třídu a říkám jim svůj záměr. Nápad se ujal a lidi se do skupiny hlásí. Záměr neplánovaně podporuje docent (...) a magistra (...), rovněž později i doktorka (...), kteří ve výuce o spolupráci mezi spolužáky mluvili a pojmenovávali nezpochybnitelné výhody takového přístupu.

Explicitní pojmenování výhod vzájemného učení a spolupráce mezi studenty z několika různých stran může patrně podpořit v prvních dnech formování skupiny, nastavení základních komunikačních kanálů a – je-li přístup vyučujících vnímán pozitivně – patrně i podpořit skupinové nastavení hodnot, jež bude se vzájemným učením počítat.

Vzájemné poznávání studentů při běžné frontální výuce usnadňují nejrůznější podoby **diskuze během vyučování**. Pokud jsou diskuze vedeny tak, že studenti mají možnost otevřených a rozvitých odpovědí, vedou mimoděk ke vzájemnému poznávání studentů a umožňují jednotlivcům zorientovat se ve skupině i pomoci nalézt si studenty vzájemně blízké (písemný narativ 25): „V září na první přednášce jsem se dala do řeči s Aničkou. Byla

mi od pohledu sympatická, na první hodině se vyjadřovala k věci (narozdíl od ostatních) a měla podobný názor na přednášku i celé naše studium.“ Během dialogu se třídou tedy i ti, kteří se diskuze s vyučujícím neúčastní, čerpají informace nejen o věcném obsahu, ale i o názorovém složení třídy, mohou monitorovat projevy ostatních a vymezovat se vůči nim či nacházet lidi blízké. Zde tedy je doklad toho, že diskuze se třídou fungují jako podpora vzájemného učení u nás stejně jako v zahraničí (kapitola 3).

Diskuze během vyučování však nemají vzhledem k vzájemnému učení jen roli iniciační. I tam, kde jsou vztahy přátelsky nastaveny, jak to popisuje respondentka D, mohou diskuze ve výuce prohlubovat vztahy již existující: „U kávičky, kecáme, smějeme se. Najednou přinde hodina a zjistíme, že máme úplně jiné názory třeba na nějaký věc, který bych si myslela, že jsme zajedno. Ale vůbec ne. (...) Furt taký to překvapení, to je dobrý. To mě baví.“ Zde diskuze na hodině představuje impuls k tomu překročit běžný tematický okruh probíraný „u kávičky“. Fakt, že je skupina zralá na to „kecat a smát se“, je patrně podmínkou pro vzájemnou otevřenost na hodině, která umožní konfrontaci rozdílných názorů. Pokud se takovou konfrontaci podaří navodit a udržet v rámci mantinelů, bývá studenty hodnocena jako jeden z nejprínosnějších momentů studia. V tomto duchu pokračuje respondentka D:

Nejlepší je, když jsou debaty. Třeba když máme v (předmět), jsme měli debaty prostě o světě (...). Tak ty debaty mezi náma byly strašně takový napružený, jo. Ne, že bysme se hádali, ale taková ta výměna názorů z těch jiných úhlů pohledu, to bylo úplně úžasný to sledovat.

Zatímco tedy diskuze v počátcích studia podporují a rozšiřují povědomí o lidech, s nimiž student může navázat kontakt, diskuze v průběhu studia, pokud stojí na dostatečné míře vzájemného poznání a důvěry, vzájemné interakce prohlubují.

Ne příliš výjimečným způsobem, jak učitelé interakce mezi studenty podporují, je **zadání skupinové práce**. Typicky se jedná o úkol, který má písemný výstup, vyžaduje dlouhodobější soustředěné úsilí a dělbu práce mezi skupinkou lidí. Protože jsem již vysvětlila (podkapitola 7.1), že pro studenty kombinovaných studií je velmi obtížné se sejit mimo probíhající výuku, není překvapením, že vzájemná spolupráce na úkolu se rozvine

poměrně zřídka. Respondentka J vysvětluje, jak se s takovými úkoly vy-
pořádávala: „A pak jsme vlastně měli ty společný práce. A tam ten osobní
kontakt, si myslím, že tam asi nebyl. A pokud ano, tak velice vždycky krát-
kej. Tak půl hodina a sešli (jsme se) a něco si řekli jako, co chcem vlast-
ně.“ Po takové dělbě práce pak probíhá práce individuálně, s případnými
s konzultacemi po e-mailu či přes sociální sítě. Může se ale zrovna tak stát,
že dělbou práce spolupráce skončí. Taková zkušenost je zachycena v pí-
semném narativu 39:

V naší skupině jsme si velmi pěkně a spravedlivě rozdělili úkoly. (...) Bohužel
dva spolužáci neudělali, co měli... Jak jsme jim pomohli? Sehnali responden-
ty, provedli jsme rozhovory za ně... Jak jsme se cítili? Podvedeně, zneužitě,
zasaženi nespravedlností. A oni? Pohodička...

V takových případech, zejména přetrvá-li frustrace a nechuť do jaké-
koli další spolupráce, je možné být na pochybách, zda skupinová práce
zadaná k plnění mimo výuku vzájemné učení ve skupině podporuje, nebo
spíše brzdí. Skřípající spolupráci může student vyhodnotit i s nadhledem,
jako respondentka H:

Že sem si tak nějak uvědomila, jak to jako v tom životě chodí, že prostě ten se
veze, ta sem tam něco hodí, ale stejně se veze, a pak to vodedřou dva lidi (...).
Ale jsem ráda, že jsem tím zase prošla a že tak nějak i pro sebe do svého osob-
ního života, do pracovního života (...) zase se cítím jako obohacená.

I když tedy respondentka na selhání spolupráce pohlíží jako na ži-
votní lekci, je otázka, jestli právě toto skryté kurikulum o spolupráci chtěl
vyučující zadávající skupinový úkol předat.

I když se může na první pohled jevit zadání skupinové práce mimo
výuku jako ten neúčinnější nástroj, jak vzájemné učení podpořit, v našich
datech jsou pozitivní zkušenosti s takovým úkolem ojedinělé. Pokud jsou,
tak se odehrají ve skupinách studentů, kteří spolu již spolupracovali před
zadáním úkolu, jsou na společnou práci zvyklí a mají vztahy natolik rozvi-
nuté, že tlak úkolu s termínem odevzdání unesou. Skupiny, které vznikají
ad hoc, často spolupráci buď minimalizují, anebo se zodpovědnost a nej-
větší díl práce přesune na dvojici či jednotlivce. Jinými slovy nutnost ode-

vzdat jeden písemný výstup pozitivní vzájemnou závislost ve skupinách pracujících mimo dosah učitele v našem vzorku navodila jen velmi zřídka.

Naopak poměrně pozitivně hodnocenou, i když v našem vzorku méně zastoupenou, podpůrnou metodou je **propojování studentů aktivizačními metodami** přímo během vyučování. Tak své studium popisuje respondentka H: „Je pravda, že to (na naší katedře) funguje asi trochu jinak, protože se tam jako dějou jiné věci... Je tam spousta nějakých jako kurzů, že jo. Spousta jako rozvojových věcí...“ Pro zachování anonymity jen obecně zmíním, že se může jednat o takové kurzy jako je dramatická výchova, osobnostně sociální výchova, komunikační výcvik atd. Důležité nejsou však ani tak obsahy jako fakt, že se se studenty pracuje s cílem podpořit žádoucí skupinové procesy, zvyšovat důvěru ve skupině a kooperativní dovednosti. Takové aktivity se pak většinou promítnou i do neformální struktury skupiny, jak je to u respondentky U:

Se pomalinku poznáváme, prostě i v rámci jakoby té výuky, že tam máme různý kooperativní cvičení nebo různý prostě seminární práce, na kterých je potřeba spolupracovat s více lidma, také v rámci toho se poznáváme a zjišťujeme: jo, ty nejsi špatnej. Tak jako je to fajn.

A tím výčet způsobů podpory zachycených v našich datech končí. Pokud tedy srovnáme bohatství možností, které mají učitelé při podpoře vzájemného učení k dispozici (kapitola 3) s metodami podpory uvedené v této kapitole, můžeme pocítovat jistou disproporci, možná i deziluzi. Na druhou stranu je třeba zmínit, že mým cílem nebylo získat data nasycená co do popisu metod využívaných učiteli k podpoře vzájemného učení. Zde jsou způsoby podpory, které studenti zmiňovali většinou spontánně, a to proto, že pro ně byly významné, velmi často poměrně obecně (jak je to vidět i z poslední ukázky) bez bližšího popisu instrukcí, délky aktivity a dalších didaktických charakteristik, které by umožňovaly skutečnou povahu podpory vzájemného učení jakkoli vyhodnotit. Z rozložení dat se mi však jeví, že intenzivnější podpora vzájemného učení se spíše soustřeďuje v konkrétních oborech na konkrétních katedrách, než že by byla rovnoměrně distribuována napříč daty.

Z kapitoly si však, domnívám se, můžeme odnést, že zaprvé studenti vnímají diskuze na hodinách jako významné faktory podporující vzájemné

kontakty a vzájemné učení, zadruhé že za poměrně nefunkční vnímají skupinové úkoly řešené mimo výuku a konečně zatřetí že i zmínka učitele o prospěšnosti vzájemného učení může sehrát svoji pozitivní roli v podpoře vzájemného učení.

7.6 Ukončení kapitoly: kontext studia otevírá možnosti a určuje náboj vzájemného učení

Kontext konkrétního studia tedy spoluformuje vzájemné učení několika cestami. Kombinovaná forma studia redukuje počet setkání tvář v tvář a konkrétní rozvrh a povinnost docházky dále ovlivňují to, zda se budou studenti z jedné studijní skupiny setkávat pravidelně a společně, či zda se spíše budou jako jednotlivci přelévat z předmětu na předmět. Čas na setkání spolu studujících studentů je dále limitován jejich rodinnými a pracovními závazky, které je často nutí redukovat čas strávený na vysoké škole na nejnutnější minimum.

Někteří studenti kombinovaného studia pedagogických oborů referují však i o opačné tendenci. Ať již to přičítají na vrub vyššímu věku většiny studentů kombinovaných studií či pedagogickému oboru, mají pocit, že jejich studijní skupina (v jejich očích v porovnání se zkušeností z prezenčního studia) přistupuje ke vzájemné spolupráci otevřeněji – a když přijde na věc, tak i zodpovědněji.

Podmínky pro vzájemné učení ovlivňuje i svázanost oboru s konkrétní profesí. Tam, kde studium připravuje na konkrétní profesi, studuje často díky zvyšujícím se kvalifikačním požadavkům velká část studentů, kteří již v konkrétní profesi působí, a zbylá část v této profesi působit chce. Proto je v takovýchto skupinách silné profesní nastavení, které podporuje sdílení konkrétních tipů a metod. Na druhou stranu zkušenost s tím, jak to „v praxi“ chodí, může působit i jako filtr, jímž studenti mohou dělit, ať už oprávněně či nikoli, obsahy na ty „praxi“ odpovídající a ty „mimo“. Zejména pokud jejich praktická zkušenost není vyučujícími reflektována, může poněkud paradoxně vysoká svázanost oboru s konkrétní profesí sice posílit vzájemné učení, ale zároveň vyvolat jistou rezistenci vůči obsahům nabízených vysokou školou.

Naopak nízká svázanost s profesí u oborů jako jsou například sociální pedagogika, pedagogika či andragogika může některé studenty od vzájemného učení spíše odradit, neboť zkušenosti jejich spolužáků se jim

jeví jako možná zajímavé, ale v jejich praxi neuplatnitelné. Pokud však studenti očekávají od svého vysokoškolského studia více než zásobárnu praktických doporučení a metod, heterogenitu profesní zkušenosti v rámci studijní skupiny mohou vnímat jako významné obohacení.

Markantně ovlivňuje vzájemné učení i vnímaná kvalita vysokoškolského studia. Vnímaná nepřehlednost studijního prostředí zvyšuje nutnost vzájemného sdílení mezi studenty. Tam, kde je v součtu studium vnímáno jako spíše nepřínosné, zvyšuje se fluktuace studentů, což snižuje stabilitu kontaktů pro vzájemné učení. Pokud je nadto studium vnímáno jako nepřiměřeně náročné s nevstřícným přístupem učitelů, studenti ve studiu přežívající mají tendenci se vzájemně podporovat a „bojovat“ společně proti vysoké škole. Tam, kde je studium vnímáno jako kvalitní, tento náboj mezi studenty najdeme podstatně méně, vzájemné interakce mají spíše charakter vzájemné pomoci a podpory, aniž by je živil pocit nespravedlnosti.

Pro vzájemné učení je samozřejmě významné i to, zda a jak je učitelé cíleně podporují. Ukázala jsem, že některé formy podpory jako podpora pro vzájemné učení příliš nepůsobí (skupinová práce mimo výuku), zatímco jiné minimalistické formy mohou být pro vzájemné učení zejména z počátku formování skupiny významné (pobídnutí učitele). Nadto studenti, kteří referují o tom, že při jejich vyučování jsou často využívány aktivizační výukové metody, dávají tento didaktický přístup jednoznačně do souvislosti s rozvojem vzájemného učení ve studijní skupině i mimo výuku.

Kapitola 8

Vztahová struktura jako kontext vzájemného učení

Od chvíle, kdy se studijní skupina sejde poprvé – a v některých případech ještě před tím – studenti kombinovaného studia více či méně aktivně interagují s ostatními. Je obvyklé, že na základě z počátku sporadické komunikace se postupně začínou vytvářet vazby, některé spíše volnější a některé relativně stálé. Tyto vazby jsou utvrzovány dalšími a dalšími interakcemi a postupně se tak v rámci studijní skupiny utvářejí mezi studenty vztahové struktury, v nichž se vzájemná komunikace a vzájemné učení odehrává častěji a intenzivněji než jinde.

Terminologicky tedy rozlišuji studijní skupinu a vztahovou strukturu. Studijní skupina (jak již jsem uvedla v předchozí kapitole) zahrnuje všechny studenty daného studijního programu studující v daný okamžik v rámci jednoho ročníku. Vztahovou strukturou rozumím skupinu studentů, která se vzájemně zná a mezi níž probíhají opakované učební i neučební interakce. V rámci jedné studijní skupiny takových vztahových struktur může být bezpočet a jeden jedinec může být součástí různých vztahových struktur v rámci své studijní skupiny. Může se stát, že studijní skupina jako celek bude vykazovat velmi nízkou kohezi, zatímco ve vztahové struktuře konkrétní dvojice se bude jednat o intenzivní vztah s četnými interakcemi.

To, jaké a jak četné a vzájemně provázané vztahové struktury se v rámci studijní skupiny utvoří, přirozeně významně ovlivňuje vzájemné učení. O podobách vztahových struktur i o vlivu, který na vzájemné učení mají, tedy bude nyní řeč.

8.1 Izolovaní členové

Zejména v počátcích existence studijní skupiny v ní převládají izolovaní členové, kteří svoji situaci reflektují jako autorka písemného narativu 4, která právě ukončuje svůj první semestr na vysoké škole: „V současné chvíli jsem si ještě žádné vazby nevytvořila, a tak nikdo nepomáhá mě, ani já nikomu jinému.“ Někteří z nich, jako autorka písemného narativu 5, dávají

tuto skutečnost do souvislosti s časem: „Vzhledem k tomu, že jsem své spolužáky viděla čtyřikrát a jménem znám pouze čtyři z nich, bude to krátký příběh.“ Časová příčina však patrně není jediná, neboť po přibližně dvou měsících studia fungují, jak ukážu dále, v některých skupinách již poměrně rozvinuté vztahové struktury.

Důležité je si uvědomit, že svou izolovanost mohou vnímat izolovaní členové zcela odlišně, jak ukazuje následující část písemného narativu 43:

Stále mě trápí, jak skupinu spolužáků neznám, jen svoji kamarádku, oni se znají sice mezi sebou, ale nemají vůli jaksi poznat i mě. Pomocí pomoci by se dal navázat kontakt. Proto jsem si vyhlídla jakousi slečnu, která s nikým moc nekomunikuje, u které jsem předpokládala zájem o kontakt, a poprosila jsem ji o zapůjčení zápisů z minulé přednášky, kde jsem chyběla. Seděly jsme totiž zrovna vedle sebe při čekání na otevření učebny.

Doufala jsem, že nebude příliš okatý ten můj pokus o navázání kontaktu. Zeptala jsem se tedy, zda bych si mohla zápisky vyfotit, slečna velmi ochotně souhlasila. Překvapilo mě, že její hlas zněl sebevědomě a pevně. U člověka, který není ve skupině nijak zakotven a asi ani necítí podporu ve skupině, bych čekala očividnou radost ze zájmu jiného člověka, pokus o pokračování hovoru, popřípadě oplátku zájmu. Nic takového se však nestalo. Konverzaci jsem musela udržovat já sama, zdálo se, že slečna o kontakt příliš nestojí. Nechápa-la jsem proč. Kdyby se mnou takhle někdo navázal kontakt, přivítala bych to a šla si např. sednout vedle něj. Ona však nikoli.

Zatímco tedy někdo o prolomení izolace stojí, a dokonce hledá strategii, jak ji prolomit, někdo jiný si může svůj odstup z různých důvodů záměrně udržovat. Hledající členové, zejména ti, které izolace trápí a aktivně se s ní snaží vypořádat, však po nějaké době velmi často uspějí a stanou se součástí dvojice či malé vztahové struktury.

8.2 Dvojice symetrické a asymetrické

Některé dvojice do studia již společně přicházejí, tak jako autorka písemného narativu 86:

Na tuto vysokou školu jsem se dostala s pomocí kolegyně z práce. Jednoho krásného dne jsem šla kolem její kanceláře a ona se mě zeptala, zda bych s ní

chtěla studovat na VŠ. (...) Podaly jsme si přihlášky, úspěšně složily přijímací zkoušky a již druhým rokem úspěšně studujeme.

Takových dvojic kolegyně, kamarádek či kamarádů, příbuzných či partnerů se v jedné skupině může sejít i několik. Avšak typicky dvojice v rámci studijní skupiny vznikají až tím, že si student vedle někoho sedne do lavice či se dá s někým do řeči ještě před posluchárnou před první hodinou.

Z následujícího písemného narativu 24 je patrné, jak může být navázaní prvního vztahu významné:

Ano, rozhodla jsem se studovat navazující studijní program, magistra. Při čekání u dveří před první přednáškou jsem si nebyla jistá, zda se neotočím a nevrátím se domů a studium ukončím. Nyní děkuji za to, že jsem tuto volbu ustála a tento krok jsem neudělala. Od této první přednášky vzniklo mé první přátelství, které mě doprovází každým krokem studia. Společně se doplňujeme, připravujeme studijní materiály, dáváme potřebné jedna druhé.

Jindy taková dvojice vznikne až po několika setkáních, typicky skrze pomoc či radu, jako tomu je v písemném narativu 20:

Začalo to tak, že mi moje nová spolužačka řekla, že končí, nocleh v (město) stojí v průměru 1000 Kč, to je příliš. Pomohl jsem jí, nyní bydlí za 100 Kč. Pak zase víckrát pomohla ona mně – např. jsem nemohl najít klíč ke cvičením na PC a test se psal právě z toho. (...) Také mi občas řekne o nějaké zkoušce, testu, který mi jaksí unikl. Jsem opravdu velmi vděčný, že ji mám – díky ní mám i kontakt s mladou generací – je o 40 let mladší než já.

Jak je patrné, pomoc či podpora v rámci dvojice má tendenci k reciprocitě, čímž se vztah upevňuje. Tak je tomu alespoň u vztahů, které je možné označit za symetrické. Symetrické dvojice mohou spojovat studenty s překvapivě jinými charakteristikami co do věku, zkušeností, charakterových či studijních vlastností. U takových dvojic se postupně vyvíjejí mechanismy spolupráce, či dokonce dělba práce, jak o tom hovoří respondentka V:

Já jsem tam opravdu nejstarší a moje nejbližší spolužačka, se kterou jsme si sedly hned na první hodině a jsme spolu doteď, má 35. (...) Ona ví, že mně je

blízké ty věci vypracovat, pozjišťovat, nastavit (...), prostě dát tomu nějaký rámec, kostru (...). A ona zase zajišťuje komunikaci na sociálních sítích (smích) nebo v rámci přihlašování nebo prostě tyhle techničtější věci. Ne, že bych to nezvládla, ale vnímáme to, že každá do toho dáváme to, co je nám bližší, a tím pádem je to pro nás lehčí a šetříme si navzájem čas.

Jiné symetricky fungující dvojice se vzájemně vyhlédly na základě podobnosti, sdílejí podobné potřeby a způsoby práce, což zajišťuje hladkou komunikaci a bezproblémovou spolupráci. Někdy se stane, že symetrické studijní dvojice spojí společná, téměř mezní zkušenost, jak to popisuje písemný narativ 63:

Můj příběh se stal ve III. ročníku bakalářského studia. V zimním semestru jsem opakovala předmět (...). Věděla jsem, že když ho neudělám, končím. Byla jsem vystresovaná – zoufalá. (...) Do dalšího termínu zbývalo asi 20 dnů. Kontaktovala mě spolužačka Jarka. Nikdy jsme spolu nemluvily, věděla jsem o ní, že je z (město) a kouří :-).

Napsala mi na FB zprávu, jestli se s ní nechci učit, protože taky opakuje. Domluvily jsme se, že se budeme učit u ní. Byla jsem dost nespá. Cizí člověk, co si budeme povídat. Naštěstí je Jarka dost komunikativní a strach rázem opadl. Strávily jsme spolu asi týden po odpolednech. Poctivě jsme se věnovaly učení a občas vznikl prostor na osobnější diskuzi. V den D jsme se podporovaly a vše zvládly. Staly se z nás dobré kamarádky, a i ke státnicím jsme se společně učily.

Jak je vidět, vzájemné učení nemusí spočívat v expertize jednoho ze studentů, aby neslo své ovoce. Počáteční vazba mezi studenty v symetrické dvojici může být čistě kontextuální (obě studentky čekala poslední možnost uspět u zkoušky). Avšak v takovém případě je třeba buď vůle obou, nebo výrazně projevená incentiva na straně jednoho (v našem případě aktivní oslovení a pozvání domů). Nehledě na tuto počáteční iniciativu se vztah v tomto případě vyrovnal a v rámci učení se stal symetrickým.

V některých případech však vznikají dvojice, které mají dlouhodobě asymetrickou povahu. Taková je například dvojice popsaná v písemném narativu 60:

Při současném dálkovém studiu občas narážím na to, že na rozdíl od některých jiných současných spolužáků mám zkušenosti se studiem na VŠ. Takže, hlavně v prvním ročníku, jsem radila, jak funguje (studijní informační systém), jak je to s postupem do dalšího semestru, co je to normostrana apod. Jako konkrétní případ můžu uvést spolužačku Verču, které jsem přes celé první zkouškové radila nejen ohledně ukončování předmětu a zkoušek, ale i se seminárními pracemi – jestli ta její splňuje zadaná kritéria, jestli má správně citace apod. (což většinu neměla...). (...) Tato pomoc mi zabrala poměrně dost času, který jsem potřebovala věnovat svému učení, ale na druhou stranu to stálo zato, neb Verča prošla i do dalšího semestru.

Je vidět, že asymetrické dvojice se typicky vytvářejí na expertní bázi, tedy že jeden student sdílí svou expertizu s jiným, aniž by z toho čerpal nějaký studijní benefit či aniž by si nějaký benefit uvědomoval. Asymetrické dvojice mohou zůstat asymetrickými po celou dobu trvání – nebo se po jisté době, typicky po adaptaci na vysokoškolské prostředí či po překonání konkrétní krizové situace, začnou více vyrovnávat do vzájemně prospěšné spolupráce.

8.3 Malé vztahové struktury

V následujícím písemném narativu 3 bude patrné, že jsou to často dvojice, které dají základ početnější, avšak stále malé vztahové struktuře:

Naše přátelství začalo docela nenápadně, nejdříve jsme se potkaly při hodině angličtiny. Stály jsme tam dvě a myslím, že obě jsme si připadaly v kolektivu trochu nepatřičně. Postupem času nás bylo pět. Pomáhaly jsme si, jak jen to bylo možné, poskytovaly jsme si materiály, vzájemně jsme se podporovaly.

Čtveřice či pětice jsou poměrně typickou velikostí malých vztahových struktur. Dochází-li v některých dvojicích k dělbě rolí, u malých vztahových struktur je to téměř pravidlem. Každý má své místo a každý přináší něco, co druhí ocení. Takto svoji skupinu popsal respondent v písemném narativu 104:

Jsem muž a ještě hrozný negativista. Hned na začátku jsme se naladili na stejnou notu s Šárkou, Janou a Lenkou. Pomoc mezi námi je vzájemná, já svou negativistickou povahou je nutím k lepším výsledkům, a to tím, že mně vše

opakují a snaží se mně udržet na studiích. (...) No a co já jim dávám? Přehled a nadhled starší osoby a učím je zvládat s nadhledem stresové situace.

Již v tomto narativu je patrná dělba rolí, kterou ještě více zdůrazňuje následující písemný narativ 58, opět hovořící o struktuře čtveřice:

Byl jednou jeden Jaromír, Lucie, Dagmar a Vendula. Všichni jsme spolu studovali magisterský obor a navzájem jsme si pomáhali. Jaromír vynikal v moudrosti a zdrženlivosti, Dagmar v přímosti a kritickém myšlení, Lucie a Vendula v dobrotě a přístupnosti.

Setkali jsme se na začátku školního roku, postupně se poznávali a zjistili, že si máme co nabídnout.

Pokud se vytvoří takto vnitřně vyprofilovaná a stabilní vztahová struktura, má často vyvinuty vnitřní komunikační kanály a je snadno rozpoznatelná i navenek. Zcela v tomto duchu vyznívá písemný narativ 58:

Sedli jsme si jak názorově, tak i osobně, čtyři nováčci ve studiu, a postupně jsme si začali navzájem pomáhat. Založili jsme společnou skupinu na sociální síti a problém jednoho byl i problémem ostatních. Ve výuce sedíme společně, navzájem se doplňujeme a sdílíme i materiály potřebné ke zdárnému absolvování zkoušek. Vyplatila se nám i jakási „dělba práce“, protože každý je víc šikovný na něco jiného.

Zde je možné vidět vztahovou strukturu, v níž se studenti znají dostatečně na to, aby si mohli rozdělit práci, a navíc prožívají vysokou míru vzájemné solidarity. Odtud je patrné nejen to, že místo jednotlivých členů ve vztahové struktuře je bezpečné, ale i to, že dostat se zvenčí do podobné skupiny není nikterak snadné. To přirozeně neznamená, že malé vztahové struktury jsou vůči zbytku studentů indiferentní, či dokonce nepřátelské, ale pouze to, že takové potřeby, jako je sounáležitost a vzájemná podpora, mají tito studenti saturovány v rámci své čtyřčlenné struktury, nemusejí být tudíž příliš motivováni investovat do vztahů s celou studijní skupinou, a to zejména, je-li skupina nepřehledně velká.

Vztah malých vztahových struktur a zbytku studentů se však může proměnit s tím, jak se počet kombinovaných studentů vlivem studijní

neúspěšnosti redukuje a situace se stává přehlednější. Tak popisuje situaci respondent F:

Už jsme se dali (dohromady), nějaká parta asi pěti lidí, (...) tak komunikujeme: „ten byl na zkoušce, a to byla taková otázka“ a takový ty rady si dáváme. (...) Začínalo nás asi šedesát, a po tom prvním semestru (...) nás zbylo asi jenom třicet. (...) Už se poznáme, v té užší skupině se známe poměrně dobře, ale už se dokážem bavit i dohromady.

V tomto případě se být součástí malé vztahové struktury ukázalo být velmi výhodné pro průchod prvním semestrem, kdy malá vztahová struktura byla přehledným ostrůvkem v nepřehledném davu šedesáti studentů. Po redukci počtu studentů na malou sociální skupinu se tato malá vztahová struktura postupně počíná otevírat komunikaci se zbytkem studentů. Právě to jsou chvíle, kdy se ve studijních skupinách začíná hovořit o „jádru“, jímž se právě některá z malých vztahových struktur může stát.

8.4 Jádru a homogenní skupina

O „jádru“ nemluví studenti kombinovaného studia zdaleka ve všech studijních skupinách, a někdy ani v těch, kde jsou se vztahy ve své studijní skupině spokojeni. Jádrem mám na mysli skupinu lidí (někdy kolem výrazného jednotlivce), která svými aktivitami a postoji podporuje proskupinové procesy a je ostatními přijímána a respektována. Ve skupinách do přibližně třiceti lidí se takové jádro může začít tvořit již během prvního semestru. Děje se tak typicky tam, kde je vzájemné učení podporováno v rámci výuky, případně tam, kde je výrazně iniciativní člen, typicky ten, který zakládá společné účty na sociálních sítích či iniciuje první společný oběd.

V jiných skupinách se jádro začíná profilovat až po výrazném zmenšení studijní skupiny. Na původně jednu z malých vztahových struktur se začínají „nabalovat“ další studenti. O takovém procesu vypráví respondentka U: „Teď už tak jako pozoruju, že se nás víc a víc nabaluje na tu malou skupinu, že už nás je, já nevím, z pěti takových nejbližších, asi tak patnáct lidí, takže je to lepší a lepší.“ Z této výpovědi je patrné, že jádro v této studijní skupině ono „nabalování“ vítá, což proces integrace ostatních studentů patrně dále podporuje.

Takové „nabalování“ se však nemusí dít samovolně, ale může být vyvoláno konkrétní aktivitou někoho z „jádra“, jako tomu bylo v případě respondentky Q, která byla ve studijní skupině nejstarší:

Jednou jedna spolužačka (...) za mnou přišla a říká: „Ty svačíš tu svačinu, protože máš nějakou speciální dietu? Nebo s náma nechceš jít na oběd? Nebo jako proč s náma nejdeš?“ Říkám: „No, protože je mi hloupý se mezi vás mladý jako nacpat.“ A vona se začala smát a říká: „Tak jdeme na oběd všichni!“ (...) A od té chvíle (...), co jsem s nima začala chodit na obědy, jsem mezi ty spolužáky začala patřit.

Pokud se proces nabalování, který může být více či méně záměrný, podaří, koheze se rozšíří na celou studijní skupinu nebo její velkou část. Takto nastavená studijní skupina nemá potíže s přijetím nových členů, tak jako tomu bylo v případě respondentky D, která se se svou současnou studijní skupinou setkala až ve druhém ročníku:

Přišla jsem k nim prostě hozená do druhého ročníku, kde už se všichni znali. (...) Ne, že by byli tam poskupinkovaní, (ale bylo tam) takový velký, jedno velké jádro, zdravý jádro (...). Takže ta tlupa lidí byla úplně skvělá, a to mě taky hodně nakoplo k tomu, že bych mohla to studium dokončit, protože jsme si fakt pomáhali.

V označení studijní skupiny jako „tlupy“ je patrná vysoká koheze a z ní pramenící vysoká míra solidarity. Pokud se studijní skupině podaří dostat do této fáze, studenti spontánně zmiňují vysokou motivaci studium dokončit, ba dokončit jej v termínu spolu s ostatními, neboť si jsou vědomi, že v případě přerušeni studia přijdou nejen o praktickou pomoc, ale i o cenné společenství „tlupy“.

8.5 Rozskupinkované studijní skupiny

Některé studijní skupiny k vysoké míře koheze nedospějí. Písemný narativ 92 popisuje, jak nejistota ve skupině nakonec převážila nad proskupinovým nastavením a interakce se z interakcí v rámci celé skupiny zúžily na interakce mezi dvojicemi a malými vztahovými strukturami:

Všichni jsme byli vyděšení z povinností a vzájemně si pomáhali. Každý byl na každého milý a přívětivý. Nikdo z nás nevěděl, jak se chovat ke starším, a starší nejspíš netušili, jak přistupovat k mladším. S postupem času jsme se všichni začali skupinkovat a vzájemně méně komunikovat. Je stále méně lidí, kteří sdílí zápisy z hodin a mluví o úkolech. V současné době mám jednu spolužačku, se kterou spolupracuju.

Odtud je vidět, že vztahové struktury v rámci studijní skupiny se mohou měnit nejenom směrem k větší kohezi, ale i naopak. Ono „skupinkování“, zmíněné již ve druhém narativu, je totiž vnímáno studenty negativně, jako stav skupiny, v níž se vzájemná podpora redukuje jen na velmi omezený okruh lidí, případně chybí zcela. Skupinkování může mít mnoho příčin. Jednou z nich jsou, jak jsem uvedla výše, rozdíly mezi studenty, které jsou vnímány jako příliš velké. Podporovat skupinkování může i velká velikost skupiny, která znemožňuje vzájemnou znalost studentů a absence podpory vzájemného učení v rámci studia, případně takové uspořádání kombinovaného studia, v němž se studenti často rozcházejí do různých předmětů.

Významně „rozskupinkovanější“ bývají studenti v navazujícím magisterském studiu, jak o tom referuje respondentka C:

Nás bylo 45 v tom bakalářském, a do magisterského nás šlo, myslím, 12 jenom. (...) Ale teď, co jsme tak doplnění z těch různých univerzit, (...) tak už ta skupina není taková kompatibilní a jsme fakt rozdělení na ty, co se třeba znají ze (město 1), na ty, co jsou z (město 2) a my pořád tvoříme takovou tu naši skupinu, ale už jsme jakoby mezi sebe neprolnuli, že to není už tak úplně ono.

Toto „neprolnutí“ si mohou uvědomovat studenti tím více, pokud zažili v bakalářském studiu kohezní studijní skupinu a mají s čím srovnávat. Je patrné, jak náročné by bylo vytvořit během dvou let magisterského studia spolupracující studijní skupinu ze studentů, kteří mají zažité rozdílné normy a způsoby vzájemného nastavení vztahů, a to tím spíše, že jedna z těchto skupin je „domácí“. Pokud se v našich datech vyskytují vysoce kohezní skupiny na úrovni magisterského studia, pak je to studium pětileté. Pakliže vysoké míry koheze dosahuje studijní skupina studující dvouleté

magisterské studium, jedná se o případy, kdy se z „domácích“ stalo jádro nové skupiny, a to bylo natolik otevřené, že nabalilo i nově příchozí.

8.6 Ukončení kapitoly: vztahové struktury a pestrost potenciálních učebních partnerů

Podoba vztahových struktur v rámci studijní skupiny ovlivňuje nejen to, jak se jednotliví studenti identifikují se svojí studijní skupinou, ale i to, jaké vnímají příležitosti pro vzájemné učení. Pokud se studenti vnímají jako izolované jednotky, na jejichž snahu po interakci ostatní nereagují příliš vstřícně, jejich vnímání možností vzájemného učení v konkrétní studijní skupině bude velmi limitované. Tam, kde jsou studenti součástí dvojice či malé vztahové struktury, je počet jejich učebních partnerů limitován, avšak interakce s těmito partnery budou o to intenzivnější a obohacené o vzájemnou znalost osobních i studijních předností a limitů.

Čím více je síť vztahů ve studijní skupině provázaná, tím se přirozeně rozšiřuje skupina potenciálních učebních partnerů. Teprve ve studijních skupinách s vysokou kohezí je možné, aby student zašel pro radu či vysvětlení ke studentovi, který platí za experta na dané téma, ale není přímo součástí jeho nejužších vztahů. Teprve takové studijní skupiny budou uplatňovat, jak ukážu dále, učební strategie, kde „všichni sdílejí všechno“, neboť se jejich členové vnímají, jak to uvedla respondentka D, jako součást jedné tlupy.

Kapitola 9

Osobní charakteristiky studentů jako kontext vzájemného učení

Vzájemné učení jednotlivce je ovlivněno jak podmínkami konkrétního studia (kapitola 7), tak vztahovými strukturami, v nichž se studenti ocitli a jež spoluutváří (kapitola 8), ale také tím, co oni sami do vzájemného učení chtějí a mohou vkládat. V této kapitole proto přiblížím ty z osobních charakteristik, které dle našich dat významně ovlivňují podobu vzájemného učení. Jsou jimi pocítovaný tlak na dokončení studia, studijní sebevědomí, vnímání vzájemného učení a kapacita, kterou na vzájemné učení studenti mají. Souhrnně tyto charakteristiky označuji jako osobní kontext.

9.1 Pocítovaný tlak na dokončení studia

Pocítovaný tlak na dokončení studia je významnou složkou osobního kontextu. Záměrně zde nehovořím o motivaci, ale o tlaku. O tlaku, který vyjadřuje ne to, proč konkrétní student studuje, ale to, nakolik je přesvědčen, že dostudovat *musí*, děj se co děj. Takové přesvědčení totiž souvisí s mírou stresu, kterou při průchodu studia prožívá, i s tím, co je student ochoten udělat a obětovat, aby se mu jeho cíl podařilo uskutečnit.

Je patrné, že vysoký pocítovaný tlak na ukončení studia se častěji pojí s vysokou vnější motivací, která je dána kvalifikačními požadavky. Toho si je možné všimnout na následující výpovědi respondentky E vyučující na prvním stupni základní školy:

No já jsem pracovala v té škole, a pro mě bylo podmínkou v dalším školním roku, že musím začít studovat. To bylo jakoby jednoznačně daný vedením školy. Takže jsem vlastně ani neměla na vybranou. (...) A protože nemám vzdělání ještě dokončené, tak kdykoliv mě ředitelka jakoby může propustit a vzít si kvalifikovanou osobu. Pro mě je to nevýhoda, já se každý rok takhle ke konci roku třepu (...), jestli příští rok budu učit, nebo ne. Nemám tam žádnou jistotu. (...) Nemám smlouvu na neurčito, pořád mám jenom smlouvu na

dobu určitou. Takže v současné době mně nedají hypotéku, když bych chtěla dům nebo něco. Protože nemám tu smlouvu na neurčito.

Všimněme si nejen vnější motivace na dokončení studia (pracovní jistota, smlouva na dobu neurčitou, možnost vzít si hypotéku), ale zejména tlaku a stresu, které respondentce její nejistá pracovní situace působí. Jedině ukončení pětiletého studia ji v jejím vnímání může z této nejistoty vyvést.

Ne všichni, kdo studují pro kvalifikaci, která je oprávnění pracovat v současném zaměstnání, však prožívají podobně silný tlak. Jako doklad uvedu výpověď respondenta F, který se rozhodl ve zralém věku opustit manažerskou pozici a stát se vychovatelem. Jeho středoškolské vzdělání jej však opravňovalo pouze k vykonávání pozice nočního vychovatele. Po dvou měsících však začal přemýšlet o možnosti dalšího postupu:

Šel jsem za zástupcem ředitele, říkám: „Co musím dělat pro to, abych mohl dělat denního, protože abych tady seděl celou noc a čuměl na filmy a děcka stejně spěj... Já potřebuju něco (...) s něma dělat a vymýšlet pro ně a zkusout, mít radost, že jednoho dostanu do normálního života a ne do kriminálu.“ Tak mně řekl: „To byste musel dělat vysokou školu“. A já říkám: (...) „Zkusím to teda“. A on říká: „Když donesete, že vás přijali na vysokou školu, tak můžete dělat už denního“.

I když impulzem ke studiu je v obou případech vnější motivace daná kvalifikací, tlak, který pociťuje respondent F na to, aby studium dokončil, je nesrovnatelně nižší. Doložím to ještě dalším jeho výrokem: „tak buď na to mám, (tak) to udělám, nebo nemám, a stejně vyfíčím.“ Míra tlaku, který studenti pociťují, samozřejmě vzrůstá s vnímanou náročností studia (podkapitola 7.3.2). Pokud se k vysokému tlaku k dokončení přidá, že studium vnímají jako náročné, nepřínosné, nebo obojí, projevuje se u nich dlouhodobá frustrace. Tento stav se na vzájemném učení projevuje buď jeho minimalizací, neboť student vyhodnotí, že na žádné sociální interakce prostě nemá kapacitu, případně se mu nepodařilo navázat takové vztahové struktury, které by zajišťovaly efektivní a intenzivní podporu. Pokud však student takovou strukturu našel, vysoká míra tlaku na dokončení způsobuje (často spolu s již zmíněnou frustrací z nízké přínosnosti či nepřiměřené náročnosti studia) zintenzivnění vzájemného učení a vzájemné pomoci. Ať již se jedná o dvojice,

malé vztahové struktury či homogenní studijní skupiny, vzájemné učení v nich je vnímaným vysokým tlakem k dokončení významně utužováno.

9.2 Studijní sebevědomí

Další z osobních charakteristik, které ovlivňují ochotu jedince aktivně se účastnit vzájemného učení, je jeho studijní sebevědomí, tedy jeho přesvědčení, že studium zvládá a zvládne a nadto si při pohybu ve vysokoškolském prostředí připadá jistě. Toto studijní sebevědomí typicky vzrůstá úspěšným absolvováním jiného vysokoškolského oboru, případně bakalářským titulem. Tak to je v případě respondentky Z:

Spolužačky se hroutily, protože si neuměly najít zdroje, nezvládaly číst odborný texty v angličtině, nebyly schopny si zorganizovat čas, tak to já jsem všechno uměla a myslím, že dobře. Takže určitě to byla výhoda, usnadnilo mi to tu práci a studium.

Takováto převaha může brzdit zapojení do vzájemného učení, protože přinejmenším ze začátku by se s největší pravděpodobností jednalo o asymetrické vztahy, do nichž by zkušenější student více investoval, než by přijímal.

Vysoké studijní sebevědomí může být způsobeno i dlouholetou praxí ve studovaném oboru. Dlouhá praxe sama o sobě jej nezaručí, ale může k němu vést, jako je to u respondentky P: „Sdílení informací? Většinou ‚sdíleli‘ oni ode mě. Většinou to nebylo tak, že já bych se něco dozvěděla nového.“ Svoji převahu vysvětluje opět v kontrastu s profesním zázemím ostatních studentek své studijní skupiny: „Polovina byly, co si dodělavaly (studium), aby byly kvalifikovaný učitelky, a další polovina byla třeba ze zdravotnictví. Prodavačky s maturitou. Švadleny s maturitou. Takže tam nebylo co sdílet. A jedinej, kdo znal rámcák, jsem byla já.“ Z tohoto popisu spolužaček, z něž není obtížné vycítit jistou míru despektu, je patrné, že motivace pro vzájemné učení je v takových případech velmi nízká.

Opět je důležité zdůraznit, že ani předchozí úspěšná zkušenost s vysokou školou, ani délka či intenzita praxe jako taková podobné vysoké studijní sebevědomí nezajistí. Zároveň vysoké studijní sebevědomí nemusí být automaticky překážkou vzájemného učení, avšak aby jím nebylo, musí

být student ochoten vstupovat do vztahů, které budou minimálně z počátku asymetrické. K tomu však potřebuje zaujímat velmi pozitivní postoj ke vzájemnému učení jako takovému, o čemž bude následující podkapitola.

9.3 Postoj ke vzájemnému učení

Postoj ke vzájemnému učení je ovlivněn jak osobnostními rysy, tak dosavadními zkušenostmi s přínosností a náročností interakce se spolužáky v dané studijní skupině i celkově ve studijní historii studenta. V této podkapitole představím čtyři základní typy postoje ke vzájemnému učení. A začnu u typu postoje s nejméně kladným vztahem ke vzájemnému učení.

9.3.1 Vzájemné učení jako zbytečnost

Jsou studenti kombinovaného studia, kteří vzájemné učení zcela záměrně a vědomě nevyhledávají. Tak o sobě referuje autorka písemného narativu 42:

Z mého charakteru a vlastností (vyplývá, že) s lidmi interaguju co nejméně, upřednostňuji vlastní klid, ve třídě se nedružím ke spolužákům, po dobu dvou let kombinovaného studia jsem si s nimi nevytvořila vazby. Nejraději se spoléhám na sebe. V pomoci ostatním, kteří nejsou z mého blízkého okolí, jsem velmi rezervovaná. (...) Pokud jsem si něčím nebyla jista, tak se zeptám, a většinou je odpověď jenom ujištěním v tom, co vím.

Zde respondentka hovoří nejen o důsledcích svého postoje (nevytvořila si žádné vazby), ale i o dvou typech příčin. Jednou z nich je její osobnostní nastavení a druhou je zbytečnost takových aktivit, protože se jí nestává, že by interakci s ostatními vnímala jako přínosnou. Takové vyhodnocení vzájemného učení často souvisí s vysokým studijním sebevědomím, jak o tom byla řeč v předchozí podkapitole. Někdy s sebou tento postoj nese i poněkud povýšený postoj k ostatním spolužákům, který patrně nemohou nevycítit. Takový postoj je zřejmý v rozhovoru s respondentkou P, když hovoří o svých mladších studijních kolegyních:

Ehm, prakticky vlastně se s nima bavíme jenom když musíme. (...) Ale i když třeba posíláme ty práce vzájemně na mail, tak je tam strašně znát jakoby ta práce dvacetiletý holky a práce čtyřicetiletý ženský. Je to znát. Ty zkušenosti se

tam prostě promítnou. (...) A nikdo jako tak nadstandardně chytrý, že by tam byl, že by mě jako oslnila dvacetiletá holka svýma znalostma, tak to tam není.

Viděno touto perspektivou, vzájemné učení nedává valného smyslu, a není tedy divu, že se do něj respondentka dobrovolně nepouští.

Nevyhledávání vzájemného učení může být vysvětlováno ještě třetím typem příčin, jak ukazuje narativ 102: „Se spolužáky si nijak nevypomáhám, přátelím se pouze s jednou mojí spolužačkou. Vzhledem k tomu, že pracuji, raději věnuji svůj čas jiným aktivitám.“ Opět tu je patrná časová vytíženost, ale i nastavení priorit, v němž pro vzájemné učení není místa.

9.3.2 Vzájemné učení jako nevýhodná investice

Ne každý student, který je ke vzájemnému učení rezervovaný, vysvětluje svůj postoj příčinami uvedenými v předchozí kapitole. Někteří zdůvodňují svůj rezervovaný postoj špatnou zkušeností se spoluprací se spolužáky, podobně jako písemný narativ 97:

- Pomoc je z mého pohledu průměrná → ženy, pracující... je málo času.
- Jediná pomoc byla do (jméno předmětu), kde jsme si rozhodily otázky - kdo co vypracuje.
- Někdo to (minimum) vypracoval, pár spolužáků se odmlčelo, pár to vypracovalo pár dnů před písemkou, někdo využívá zdroje od jiných studentů (z netu - Primát - za mě nedobře vypracované otázky).
- Spolupráci hodnotím - slabá, na poslední chvíli, u jiných z nedobrých zdrojů.
- Raději vypracovávám sama → přetížená, chybí mi přednášky.

Již z odrážek, symbolů a pomlk zhutňujících výpověď je patrná pocíťovaná časová tíseň autorky. Tu samozřejmě může jen zhoršit, pokud podklady, s nimiž počítala, nedostane včas nebo je dostane v tak nekvalitní podobě, že si je musí přepracovat. To, že hodnotí takovou spolupráci jako „průměrnou“, patrně znamená, že po takové zkušenosti nezůstává pachuč, jen racionální rozhodnutí spolehnout se příště sama na sebe.

Někdy nevyvedená zkušenost nevede k rezignaci na vzájemné učení jako takové, ale k rezignaci na organizování větších společných projektů. Takovou zkušenost má respondentka V:

Dostali jsme třeba 40 okruhů (ke zkoušce), tak pro mě bylo samozřejmé, že když si to rozdělíme, tak každý odvede kus práce, že všichni chodíme do zaměstnání... Tak jsem se to snažila v tom prvním semestru vést. No a zjistila jsem dvě věci. Ne všichni to vypracují, třeba jedna třetina, a potom ještě ti, co to vypracují, tak to (...) není vždy kvalitní. Tak jsem zjistila, že mi to nepomůže - a pro mě je to ještě ztráta času se tomu navíc věnovat a doplňovat ty informace.

Respondentka po této zkušenosti nerezignovala na vzájemné učení jako takové, ale soustředila se zejména na spolupráci v rámci osvědčené dvojice.

V podkapitole 7.5 jsem uvedla, že zklamání může přinést i společný projekt zadaný učitelem. Taková zkušenost ovlivní vnímání vzájemného učení, které přineslo v posledku více energie vložené do domluvy a práce za ostatní, než kdyby student vypracovával projekt zcela sám. Negativní vnímání takovéto zkušenosti může zvrátit jen pozitivní ocenění a uznání ostatních nebo vnímání vzájemného učení jako pomoci druhým, jak o tom bude řeč níže.

9.3.3 Vzájemné učení jako potřeba pomáhat a nechat si pomoci

Tuto podkapitolu zahájím písemným narativem 64, v němž se spolupráce, tentokrát právě ta zadaná učitelem, co se týká vzájemného učení, příliš nepovedla:

Anička, Lucka, Marek a Hermína byli společně v jedné skupince. Byla jim v jednom předmětu zadána práce a čas dva měsíce, aby práci odevzdali. Byla to seminární práce na mnoho stran a měli pracovat společně. Rozdali si úkoly a přidělili si části, které zpracují. Čas běžel a Hermína začala být netrpělivá. Jako jediná byla studentkou prezenčního studia na jiné škole, měla brigádu a kombinované studium ji bavilo. Měla na něj čas. Marek jezdil na dlouhé služební cesty a nevěděl, jak práci psát. Lucka kojila malé dítě a byla s ním doma. Anička časem přestala reagovat a uvažovala nad ukončením studia. Blížil se termín práce a stále se téměř nic nedělo. Tak se Hermína rozhodla, že obětuje jednu noc a napíše celou práci sama - šlo jí to od ruky rychle, ví, jak citovat, je přece jen nejmladší. Na dvě hodiny v noci se k ní připojila Lucka mezi kojícím. A tak díky Hermíně měli všichni zápočet a práci, která prošla.

V naraci autorka, s autorským pseudonymem Hermína, vypráví příběh s porozuměním tomu, proč situace dopadla, jak dopadla. Není zde hořkost nebo výčitka, spíše se její pomoc jeví jako přirozené vyústění situace. Pokud bychom vnímali situaci z pohledu učitele, který jistě sledoval při zadání dlouhodobého projektu konkrétní kognitivní cíle, tak tato situace jednoznačně v případě Marka a Aničky zcela selhala, v případě Lucky patrně selhala přinejmenším z části. Pokud se na situaci podíváme z perspektivy konkrétních interakcí a obsahů vzájemného učení, které si studenti sdělili, opět nebude příliš hodnotná. Hodnotu je možné spatřovat v tom, že se tato situace stala projevem nejen Hermíniny zodpovědnosti, ale i pomoci a dobré vůle, která se dost možná projeví v postojích ostatních tří zainteresovaných.

Vzájemná pomoc v úzké skupině totiž má tendenci vyvolávat reciprocitu, a to zejména u těch studentů, kteří vzájemné učení mají tendenci vnímat jako realizaci potřeby pomáhat a nechat si pomoci. Takoví studenti vzájemnou pomoc vnímají jako základní nastavení, její odmítnutí jako projev hodný odsouzení, jak to formulovala autorka narativu 22: „Já osobně vždy ráda komukoliv pomohu a vyloženě nesnáším typy lidí, kteří svým kolegům nepomohou, například se zápisy k testu. Tito lidé mají v pekle zvláštní místo.“

Pokud se ukáže, že se nedaří realizovat vzájemné učení v celé skupině, studenti s tímto postojem soustřeďují vzájemné učení do menších struktur. Snad i díky tomu, že studenti usilují o kvalifikaci v pomáhajících profesích, dokladů o potřebě pomáhat a nechat si pomoci je v datech velké množství. Tito respondenti vnímají vzájemné učení jako přirozenou, někdy dokonce zásadní část svých studií. Vyslechněme si autorku písemného narativu 55: „Mám zde samozřejmě už od začátku partu holek, se kterou veškeré školní povinnosti probírám a konzultuji.“ Ona „samozřejmost“ i fakt, že tato skupina funguje „od začátku“, napovídají, že s pozitivním postojem ke vzájemnému učení respondentka do studia již přišla a ve skupince „své party“ našla patrně studentky s obdobným postojem.

Výjimkou ani není názor studentů, že tento postoj k vzájemnému učení převládá v celé jejich studijní skupině. Tak je tomu třeba i u autorky písemného narativu 70:

V našem ročníku je tolik úžasných lidí, že se podporujeme všichni navzájem. Nejde jen o posílání materiálů, ale o hřejivá slova při překonávání každé zkouš-

ky, každé seminární práce nebo i zápočtu, že si vážím ostatních lidí kolem. Můžu být ráda, že u nás máme prima partu, která si pomáhá a drží se.

Někdo by mohl jistě po přečtení podobného narativu pocítit skepsi nad optimismem respondentky. Optimismus však patrně nebude dán tím, že se jakákoli spolupráce či vzájemné učení vždy stoprocentně podařily, nedošlo nikdy k informačnímu šumu či tomu, že by někdo nemohl dostat svým závazkům. Spíše se jeví jako pravděpodobné, že se sešla skupina lidí, z nichž přinejmenším většina vzájemné učení vnímá jako naplňování pro ně přirozené potřeby pomáhat a nechat si pomoci. A tak, stejně jako Hermína, dokážou vnímat i fakt, že v nějakou chvíli více investovali, než přijali, jako hodnotu samu o sobě.

9.3.4 Vzájemné učení jako výzva ke koordinaci druhých

Postoj vzájemné pomoci byl přirozeností pro předchozí skupinu studentů. Studenti této skupiny jsou navíc ti, kteří jsou zvyklí společnou práci nej-různějšího druhu organizovat, kteří jsou vybaveni nejen empatií, ale i vysokou mírou sociálních a organizačních dovedností. Ty si typicky přinášejí z profesního života a spontánně rozehrávají interakce jak v rámci celé studijní skupiny, tak i v rámci malých vztahových struktur. Budou to patrně ti, kteří založí účty na sociálních sítích, budou mít rychle přehled o tom, kdo ve skupině co umí a nakolik je možné s ním pro společné projekty počítat. A budou to oni, na něž se ostatní studenti budou častěji obracet než na jiné. Takto se charakterizuje autor narativu 106: „Spolupráce a komunikace, včetně zakládání dobrých vztahů, jsou pro mě zkrátka důležité, stavím na nich, funguje mi to, baví mě to.“ Podívejme se na to, jak rozmanité strategie k formování skupiny během prvních dvou setkání student s takovým postojem používá:

Když jsem si sedl do lavice, pustil jsem se do řeči se spolužačkami vedle mě. Působily rozpačitě, tak jsem je pozval na kávu z automatu. Prohodili jsme pár slov a ledy povolily. (...) První den ve škole vytvářím facebookovou skupinu (...). Nápad se ujal a lidi se do skupiny hlásí. Vedle toho vytvářím prostor pro sdílení souborů na Google Drive. (...) Za dalších 14 dní se znovu ujímám organizace společného posezení.

Pokud takovéto aktivity najdou odezvu a iniciátoři neztratí energii či kapacitu, nabalí se kolem nich ono „zdravé jádro“ nebo alespoň efektivně spolupracující vztahová struktura s charakteristikami dobře spolupracujícího (a dobře vedeného) týmu. Takto pak spolupráci mohou charakterizovat členové těchto, koordinátory vedených, skupin (data z *focus group*): „Já jsem byla ve skupince asi šesti lidí, kde to fakt fungovalo, že nás ta kolegyně jako tak jako hecovala: ‚Děcka, ještě nemáme tohle, tohle (rychle) a toto a mrkněte se tamhle.‘ A fakt nás jako hecovala.“ Typické pro týmy vedené studenty s postojem koordinátorů je, že účastníci jejich aktivitu vnímají vděčně a rádi na ni s odstupem času vzpomínají, jak je patrné i z předešlého nadšeného vyprávění, které se, poněkud překvapivě, týká přípravy na státní závěrečnou zkoušku.

Takových koordinátorů není v našich datech mnoho a jistě nejsou v každé studijní skupině. To, jakou odezvu jejich postoj bude mít, není dopředu jasné. Nicméně je pravděpodobné, že pokud se ve skupině ocitnou a pokud naleznou ve studijní skupině alespoň část studentů s potřebou pomáhat a nechat si pomoci, má studijní skupina velké šance stát se kohezí skupinou, na níž budou její účastníci i po letech rádi vzpomínat.

Tímto nejangažovanějším postojem ke vzájemnému učení končím výčet postojů a přecházím k poslední osobní charakteristice ovlivňující vzájemné učení, a tou je kapacita pro vzájemné učení.

9.4 Kapacita pro vzájemné učení

Již několikrát byla řeč o tom, že ne vždy je pro studenty kombinovaného studia možné dostat všem jejich povinností a závazkům. Může se tedy velmi snadno stát, že některým životním i studijním úkolům se věnují méně, než by chtěli. A to samozřejmě platí i pro vzájemné učení či obecněji o interakcích se spolužáky. Proto je také součástí osobního kontextu vzájemného učení kapacita pro vzájemné učení. Tato charakteristika poukazuje na to, že i když může student vnímat velký tlak na dokončení studia a může mít velmi kladný postoj ke vzájemnému učení, mohou nastat okolnosti, které způsobí, že se ze vzájemného učení zcela stáhne či se, alespoň nějakou dobu, pouze „poveze“, jako to udělali Hermínini spolužáci.

Kapacita pro vzájemné učení je dána zejména pocíťovanou časovou tísní. Pokud je vnímána jako extrémní, může být izolace jejím přirozeným

důsledkem, jako se to stalo respondentce N, která si vinou administrativního omylu v prvním semestru znásobila studijní zátěž a ještě onemocněla:

Musím říct, že jako ten první semestr byl fakt strašný. (...) Protože ten první semestr já jsem byla úplně izolovaná. A tím, že jsem vlastně byla ve dvou studijních skupinách, protože ty dva předměty jsem měla zvlášť, tak jsem si nebyla schopná pamatovat všechny ty lidi. A byla jsem hlavně od půlky semestru nemocná, takže já jsem byla dlouhodobě, myslím asi měsíc a půl, na neschopence, a to mně taky strašně chybělo, takže já jsem pořád měla pocit, že já nestíhám nic.

Nicméně jak se tato kapacita uvolnila, nemoc odezněla a přišla adekvátní studijní zátěž, zapojení studentky se změnilo: „Postupně jsem se tak seznámila a je fakt, že jako už to tam funguje jakoby – takový nějaký bližší vztah s těmi spolustudujícími v tom oboru. (...) Je tam nějaká facebooková skupina, tu jsem pak taky odhalila (smích).“ Kapacita, tak jak ji zde chápou, tedy není výsledkem dlouhodobých priorit a přesvědčení člověka, jako tomu je u postoje ke vzájemnému učení. Zatímco postoj je do velké míry volbou konkrétního člověka, kapacitu může student ovlivnit daleko hůř.

Kapacita pro vzájemné učení nemusí být odčerpávána jen nedostatkem času, ale i množstvím vztahů, které student zvládá udržovat. Tak se vztahová kapacita proměnila respondentce Q, která srovnává své dřívější studium, kdy byla bezdětná, a své současné studium, kdy má malé děti:

To úplně první studium bylo, co se týká těch kontaktů, intenzivnější, teď jsem se všemi spolužáky schopná nějak fungovat, ale nějaký bližší kontakty tam jsou nějaký tři, čtyři. Tím, že mám ten rodinný život, ještě jak jsem z (město, kde studuje), tak úplně nepotřebuju nabalovat ty sociální kontakty, ale usnadňuje to tu cestu do té školy. Že třeba když zapomenou, spolužáci jsou schopní nebo ochotní mi poskytnout poznámky, poskytnout mi, co se tam dělo, takže to je taky hrozně důležitý.

I když respondentka popisuje pružnou spolupráci ve studijní skupině i v stávajícím studiu, není již schopna vyvíjet proskupinovou aktivitu blízko roli koordinátora, kterou zastávala dříve. Z dalších částí rozhovoru plyne, že vlivem zmenšení vztahové (a patrně i časové) kapacity se

nezhoršil její postoj ke vzájemnému učení, neproměnila se příliš funkčnost učebních interakcí, ale zredukoval se rozsah její sociální aktivity přímo nesvázané se studiem. Také stojí za povšimnutí, že proměna kapacity je dána i mateřstvím respondentky. V našich datech to jsou velmi často právě matky dětí ve věku od narození do přibližně konce prvního stupně základní školy, které referují o velké vytíženosti a tlaku povinností. Nutno však zároveň dodat, že mnohé z nich právě ve vzájemném učení nachází nečekanou oporu.

9.5 Ukončení kapitoly: postoj ke vzájemnému učení jako jádro osobního kontextu

V kapitole o osobním kontextu vzájemného učení jsem ukázala významné charakteristiky na straně konkrétního studenta, které ovlivňují, zda a jak se do vzájemného učení bude zapojovat. Pozitivní roli pro rozvoj vzájemného učení může sehrát studentovo vnímání tlaku na dokončení studia, naopak inhibující roli mají vysoké studijní sebevědomí a nízká kapacita pro vzájemné učení.

Pokud bych měla označit nějakou kategorii z osobního kontextu za zásadní, pak je to postoj ke vzájemnému učení. Pokud je postoj ke vzájemnému učení spíše negativní (vzájemné učení jako zbytečnost či nevýhodná investice), vnímaný tlak na dokončení studia jej nepřeváží a učební interakce se spolužáky budou patrně řídké. Naopak pozitivní postoj ke vzájemnému učení však může přispět k tomu, že se do vzájemného učení zapojí i lidé s vyšším studijním sebevědomím či nízkým vnímaným tlakem na dokončení studia.

Podobně volná kapacita pro vzájemné učení negativní postoj ke vzájemnému učení nepromění. Naopak nízká kapacita pro vzájemné učení může i při velmi pozitivním postoji ke vzájemnému učení způsobit, že se student do vzájemného učení, minimálně dočasně, zapojí v podstatně menší míře než by rád.

Kapitola 10

Kontexty jako zdroj incentív k vzájemnému učení

Právě popsané tři typy kontextů, kontext studia, kontext vztahové struktury a osobní kontext, přirozeně ovlivňují to, jakou podobu vzájemné učení v konkrétní učební situaci má. A co více: ovlivňují velmi významně energii a náboj, který jednotlivci a skupiny do vzájemného učení vkládají. Jak jsem již naznačila, tyto vztahy jsou velmi komplikované a není možné určit přímočaré, napříč případy fungující souvislosti. Přesto data napovídají jisté vzorce toho, jak kombinace charakteristik jednotlivých kontextů přispívá k incentívám vkládaných do vzájemného učení. V této kapitole odpovím na otázku, jak dříve představené kontexty společně formují incentivy vkládané do vzájemného učení. Nebudu zde tedy již dokládat tvrzení citacemi z dat, ale budu integrovat již dříve doložená zjištění. Oporou pro výklad v této kapitole bude tabulka 8.

Tabulka 8 - Kontexty jako zdroje incentív k vzájemnému učení

	Spíše negativní postoje ke vzájemnému učení, případně velmi nízká kapacita k vzájemnému učení	Spíše pozitivní postoje ke vzájemnému učení, dostatečná kapacita k vzájemnému učení
Neutrální až negativní vnímání kontextu studia a skupiny	Incentivy blízké nezájmu	Incentivy boje
Neutrální až pozitivní vnímání kontextu studia a skupiny	Incentivy příležitostného přilepšení	Incentivy společného putování

Z tabulky 8 je patrné, že na incentivách jedince účastnit se vzájemného učení v rámci konkrétní studijní skupiny či vztahové struktury se projevuje postoj a kapacita ke vzájemnému učení na straně jedné a vnímání kontextu studia a studijní skupiny na straně druhé. Na základě dvou dichotomií (pozitivní či negativní vnímání zmíněných oblastí) je možné hovořit o čtyřech základních typech incentiv, s nimiž studenti kombinovaných studií vstupují do situací vzájemného učení. Tyto typy označuji jako incentivy blízké nezájmu, incentivy příležitostného přilepšení, incentivy boje a incentivy společného putování.

Typ incentiv představuje typickou motivaci konkrétních studentů v daném kontextu. V souladu s teorií popsanou výše je zřejmé, že konkrétní motivace pro účast na konkrétní sekvenci konkrétní aktivity je dána aktuální konstelací mnoha dílčích mikroaspektů konkrétní situace. Typy incentiv popisují typické vzorce ozřejmující typickou míru vkladu do vzájemného učení u jednotlivých studentů. Jejich rozlišení může být užitečné i pro konkrétní didaktickou práci, například jako opora pro analýzu situací, kdy jsou studenti zdrženliví k podpoře vzájemného učení zaváděné učitelem.

10.1 Incentivy blízké nezájmu

Incentivy blízké nezájmu je možné nalézt často u studentů s vyšším studijním sebevědomím a se spíše rezervovanými postoji ke vzájemnému učení nebo i k samotným spolužákům či studijní skupině jako celku. Tito studenti mají za sebou patrně již jiné vysokoškolské studium, případně studují paralelně jiný obor, a tak jim vysokoškolské prostředí nepřípadá nijak zvláště nepřehledné. Jelikož studium víceméně zvládají, nepocitují většinou neadekvátní tlak na dokončení, protože v podstatě nepochybují o tom, že studium úspěšně absolvují. Ať již jsou se studiem spokojeni, spokojeni s výhradami, či spíše nespokojeni, nevítají většinou podporu vzájemného učení skrze společné projekty, protože setkávání s ostatními zpomaluje jejich efektivní způsob plnění studijních povinností.

Incentivy blízké nezájmu se samozřejmě týkají jen vzájemného učení, nikoli studia jako celku. Může se naopak jednat o vynikající studenty, jejichž kvality by mohly pro ostatní představovat významný přínos, ale k jejich využití by musela být vyvinuta speciální podpora vzájemného učení učiteli.

10.2 Incentivy příležitostného přilepšení

Studenti kombinovaného studia, kteří mají spíše negativní postoj ke vzájemnému učení, ať již skrze špatnou zkušenost či z jiného důvodu, mohou přesto pozitivně vnímat případnou dobrou atmosféru ve studijní skupině a benefity, které jim příležitostná komunikace s ostatními může nabídnout. V této komunikaci nejsou příliš aktivní, nebývají autory příspěvků na sociálních sítích, ale spíše zpovzdálí sledují, zda ostatní nevložili něco, co by jim mohlo být k užitku. Při adresné prosbě o pomoc či radu reagují většinou pozitivně, umožní-li jim to jejich momentální kapacita.

Tito studenti jsou se svým studiem spíše spokojeni, přiměřenou míru kolegiality vnímají jako jeho přirozenou součást. Nicméně na vzájemné učení raději nespolehnají, mimo jiné také proto, neboť vědí, že se zcela na něj spolehnout nejde. I proto je jejich investice do vzájemného učení pouze příležitostná.

10.3 Incentivy boje

Incentivy boje jsou charakteristické pro studenty, kteří se cítí ve svém studiu spíše nespokojeni, vnímají je často jako nepřiměřeně náročné a učitele jako spíše nevstřícné. Nicméně vysoký tlak na dokončení je vede k tomu, že aktivně hledají podporu u ostatních, podobně ve studiu „lapaných“. Incentivy boje tak formují skupiny s vysokou kohezí, které jsou spíše negativně naladěné vůči tomu, co jim vysoká škola nabízí. Čas, který ve škole tráví, vnímají poměrně útrpně a jako nejsvětější stránku svého studia vnímají právě interakce se svými spolužáky.

Snad právě proto do vzájemného učení investují téměř vše, co jim jejich kapacita dovolí. Jsou přesvědčeni, že na nepřátelském území je spoléhání se na vlastní kmen tím jediným, co jim může přinést úlevu a snad i úspěch. Protože úkoly, které zdolávají, nevnímají jako příliš smysluplné, neváhají si pomoci tak, aby absolvovali, a to i tehdy, vede-li pomoc za hranu norem vysoké školy. Vzhledem k tomu, že vysokou školu vnímají spíše jako nevypočitatelného nepřítele než jako etalon pozitivních hodnot, nepřináší jim taková aktivita příliš morálních dilemat.

10.4 Incentivy společného putování

Incentivy společného putování mají studenti s pozitivními postoji ke vzájemnému učení, kteří jsou ve studiu a své studijní skupině spíše spokojeni.

Na setkání ve škole se těší, prostředí vnímají jako podpůrné. Pokud učitelé začleňují do výuky podporu vzájemného učení, jejich spokojenost to zvyšuje. Vzájemné učení vyhledávají, někteří z nich investují nemálo energie do jeho koordinace. Studium vnímají jako společnou cestu, ať již „společnost“ zahrnuje celou studijní skupinu či pouze jejich vztahovou strukturu. Velmi citlivě vnímají, když někdo z ostatních studentů studium předčasně ukončí, a dělají velmi mnoho proto, aby takové situaci zabránili. Jsou tedy připraveni do vzájemného učení mnoho investovat a mnoho také získávají, ať již tento zisk představuje uspokojení z pomoci druhým nebo z pomoci, kterou obdrželi sami.

10.5 Ukončení kapitoly: typ incentív jako východisko k podpoře vzájemného učení

Jak jsem již řekla v úvodu této kapitoly, incentivy, s nimiž studenti vstupují do konkrétní potenciálně učební situace, jsou velmi proměnlivou charakteristikou. Avšak pro porozumění vzájemnému učení je důležité si všimnout i stabilnějších vzorců incentív. Ty mohou umožnit pracovní diagnostiku učitelů či výzkumníkovi, kteří by chtěli porozumět situaci vzájemného učení v konkrétní studijní skupině.

Uvědomí-li si totiž učitel, jaký je většinový názor studentů na vzájemné učení, na jejich studijní skupinu a na jejich studium, může odhadnout, s jakým typem incentív budou přistupovat studenti k cílené podpoře vzájemného učení. Pokud tedy například bude pracovat se skupinou, jejíž postoje ke vzájemnému učení jsou spíše rezervované, nemá patrně valného smyslu přicházet s nabídkou sofistikovaných kooperativních aktivit před tím, než tyto postoje studentů budou reflektovány.

Podobné je to se znalostí struktury skupiny. Tam, kde se skupina skládá z izolovaných členů, bude patrně třeba nejprve umožnit navázat studentům kontakty skrze drobnější aktivity, než jim zadáme dlouhodobý skupinový projekt. Tento banálně znějící postup však dle našich dat není příliš často aplikován. Jako by učitelé předpokládali, že určitá délka studia, kterou mají studenti již za sebou, může zajistit dostatečnou míru soudržnosti a spolupráce v rámci studijní skupiny.

V datech nemám příklad toho, že by ve studiu, které je vnímáno studenty výrazně negativně, byly přítomny pokusy podpořit vzájemné učení. V těchto skupinách však vzájemné učení často kvete, a to spíše instituci

navzdory než s podporou učitelů. Osobně se domnívám, že incentivy boje mohou sloužit jako poměrně spolehlivý lakmusový papírek toho, že s kvalitou studia (či předmětu) je něco v nepořádku a že studenti mají pocit, že jejich hlasu není věnována dostatečná pozornost (srov. Brücknerová, 2021a).

Pokud bychom tedy vzájemné učení chtěli podpořit, domnívám se, že k efektivní podpoře u studentů kombinovaných studií vede cesta přes reflexi jejich incentiv k vzájemnému učení. Tam, kde půjdeme k podpoře zdánlivě přímější cestou, tedy skrze realizaci konkrétních aktivit, se snadno může stát, že se podpora zcela mine účinkem. Tak to ostatně bylo vidět na několika příkladech skupinové práce, jež ve skutečnosti byla prací individuální a prací jen pro některé.

Jsou to totiž právě incentivy, které rozhodují o tom, jestli se ze situace, kdy je k dispozici obsah a interakce, stane situace učební (podkapitola 1.1). Proto je to, domnívám se, právě práce s incentivy, kde by podpora vzájemného učení měla začít. Zejména tam, kde tušíme incentivy blízké nezájmu a incentivy příležitostného přilepšení. A pokud naši studenti projevují incentivy boje, patrně ještě před tím, než budeme reflektovat jejich vztah ke vzájemnému učení, bychom měli reflektovat kvalitu studia, kterou jim nabízíme.

Kapitola 11

Učební prostředí pro vzájemné učení

V předchozích kapitolách jsem uvedla tři významné kontexty vzájemného učení a vysvětlila jsem, jak tyto kontexty ovlivňují incentive, které kombinovaní studenti do vzájemného učení vkládají. Abych mohla přejít k obsahům a interakcím, které spolu s incentive formují situace vzájemného učení, musím udělat odbočku. Interakce, jimiž studenti kombinovaného studia předávají, přijímají a vyjednávají učební obsahy, probíhají přirozeně vždy v nějakém komunikačním prostředí, které se na podobě interakcí i obsahů spolupodílí. Za nejvýznamnější prostředí pro vzájemné učení považuji interakci tváří v tvář, sociální sítě, e-mailovou korespondenci a telefonní hovory.

11.1 Interakce tváří v tvář

Základem pro interakci tváří v tvář je pro naše respondenty přirozeně výuka v prostoru vysoké školy. Pro některé studenty je to právě setkávání se spolužáky, co jim ve dni stráveném ve škole přináší největší potěšení. Tak o tom hovoří třeba narace 40: „Do školy jinak (jezdím) strašně rád, přece se tu vídáme jednou za měsíc po dvou dnech. Ve třídě je převážná většina mých spolužáků, se kterými se bavím, rád je vidím.“ Z výuky se v tomto smyslu stává společenská událost, při níž si někteří odpočinou od rodičovských povinností, jiní se povzbudí v tom, že ve studiu stále za to stojí vytrvat, a jiní si užijí hovor u kávy mezi přednáškami. Zkrátka tam, kde je kohezní studijní skupina či jsou studenti zasítováni do malých vztahových struktur či dvojic, je společenství studujících součástí motivace, proč do školy přijít. A to i přesto, že času pro zvenčí neřízené interakce je poměrně málo, neboť jej tvoří několik přestávek během dne. Důležitý je však i čas výuky, neboť je to čas společně prožívaný a spojující studenty touž zkušeností, a to i tehdy, když pouze pasivně sledují výklad vyučujícího při puštěné powerpointové prezentaci.

Jedinou delší příležitostí pro společný hovor bývají typicky obědy. Obědy bývají často zhmotněním vztahových struktur uvnitř skupiny a již jsem uvedla, že právě přidáním se ke společným obědům se definitivně stvrzuje přináležitost ke konkrétní vztahové struktuře či celé studijní skupině. Předměty hovorů jsou přirozeně různé. Pro někoho je to čas si od školy odpočinout a dochází na osobní témata, v jiných skupinách se řeší převážně studium (písemný narativ 85): „Třeba na společných obědech. (...) Společně sdílíme a probíráme výsledky testů, které jsme vypracovali, nebo témata, která nás většinou zaujala.“ V některých případech jsou společné obědy jistou podobou reflexe dění ve škole.

Specifickým prostředím pro interakce tváří v tvář je společné cestování do školy (písemný narativ 92): „V době přednášek spolu jezdíme do (město), Petu pravidelně odvážím a přivážím do školy, je to po cestě. Ale i kdyby to po cestě nebylo, tak pro Petu bych jela i odbočkou.“ Jak je vidět, společná cesta může utužovat zejména dyadické vazby a také je prostředím umožňujícím nerušenou konverzaci i o osobnějších tématech.

Dalším, v kombinovaném studiu ještě výjimečnějším, prostředím využívaným k interakci tváří v tvář jsou nejrůznější kavárny a další podniky, jež umožňují delší čas společného hovoru. Někdy setkání v nich dosahují podobné tematické šíře jako je tomu na obědech, a to typicky tehdy, je-li zvána celá studijní skupina. Daleko častěji je však takové setkání organizováno s konkrétním cílem, typicky na rozvržení společné práce zadané učitelem či k vypracování otázek do konkrétního předmětu, jak to popisuje respondent I: „Tak jsme se spolu tehdy v nějaké kavárně učili nebo jsme si to prostě procházeli, všechno spolu, ty otázky (...).“ Taková setkávání mimo dny výuky bývají jednorázovou aktivitou, jen ojediněle mají nějakou pravidelnost.

Občas se v datech objeví i pravidelně organizovaná setkávání, často před státními zkouškami nebo při přípravě na zkoušku z náročného předmětu (písemný narativ 91): „V mém studiu mi hodně pomohla a pomáhá spolužačka XY. (...) Scházíme se mimo školní vyučování u ní doma a opakujeme si probranou látku (...).“

Zcela opačnou funkci pak mají setkání tvář v tvář, na nichž se studium neřeší téměř vůbec. Jsou totiž i poměrně ojedinělé studijní skupiny, které si jen pro radost ze společného času dokáží zorganizovat další aktivity, jako je společné bruslení či setkání v době prázdnin (studijní skupina respondentky C).

11.2 Prostředí sociálních sítí

Z našich dat se zdá, že využívání sociálních sítí při vzájemném učení je zcela běžným a masově rozšířeným fenoménem nehledě na typicky vyšší věk kombinovaných studentů. Někteří si svůj účet na sociálních sítích založili jen kvůli studiu a ti, kteří tak neučinili, se vědomě musejí s tímto fenoménem vyrovnávat. Zejména je-li studium vnímáno jako spíše nepřehledné a skupina je spíše kohezní, společná, typicky facebooková skupina slouží jako sumář informací ze všech informačního zdrojů, jenž zahrnuje právě ty informace, které studenti vnímají jako důležité a které odpovídají na jejich aktuální otázky (písemný narativ 67):

Především naše spolupráce spočívá v hromadné komunikaci na facebookové skupině (...). Na skupině si sdílíme užitečné odkazy, studijní materiály a odpovídáme si na otázky týkající se plnění jednotlivých studijních úkolů. A ano, samozřejmě si tam sdílíme své pocity z jednotlivých zkoušek.

Tento neoficiální kanál – a nikoli web či nástěnka katedry – je pro část našich respondentů tím klíčovým souhrnným zdrojem informací o studiu.

Sumarizační funkce tohoto kanálu je posílena tím, že je seskládáván různými uživateli, čímž se eliminuje nebezpečí, že jednotlivec důležitou informaci přehlédne (písemný narativ 78): „Máme vlastní (facebookovou) skupinu a vkládáme tam různé informace, které by se ostatním při studiu mohly hodit.“ O šíři obsahu příspěvků píše autorka narativu 76: „Vkládáme (kdo chce) např. audionahrávky přednášek, různé výtahy z knih, které souvisí se studiem určitého předmětu.“ Písemný narativ 61 šíří sdílených obsahů ještě doplňuje: „Poskytneme (si) odkazy na literaturu, studijní materiály. Před odevzdáním různých písemných prací nebo před zkouškama se navzájem podporujeme na sociální síti.“

Zmíněná podpora naznačuje další výhodu tohoto informačního kanálu, a to je jeho pružnost. Zatímco komunikaci s vyučujícími vnímají studenti spíše jako zdlouhavou, na Facebooku se jim dostane zpravidla téměř okamžité odpovědi. Prostředí sociálních sítí studentů kombinovaných studií tedy skrze vzájemné diskuze může kompenzovat nedostatek času pro interakce tvář v tvář. Tento dynamický způsob využívání sociálních sítí je patrný z písemného narativu 84:

Pokud vypracováváme seminární práce, oslovují mě spolužačky s tím, o čem píšu, kde beru informace... Na Facebooku věc diskutujeme, posílám nalezené práce jako vzor, důležité části z přednášek nebo materiálů z e-learningu vhodné pro vypracování.

Většinou komunikace probíhá před konečnými termíny nebo po obdržení zpětné vazby od vyučujících, kdy řešíme, jak jsem dopadli.

Pokud si sám nevím rady, jedním podobně, dotazuji se v chatu na podrobnosti, které mohl vyučující zmínit, popř. kde čerpají na práci data.

Mimo to si často připomínáme termíny zkoušek a maily od vyučujících, které mohli spolužáci přehlédnout.

Naposledy, když jsem se soustředil na jeden termín jen s vědomím písemného testu, se mě spolužačky dotazovaly na délku méj seminární práce. Tím mi ji připomněly, sám jsem na termín zapomněl, a díky nim jsem to stihl napsat včas.

Kromě toho, že sociální síť studentům kompenzuje nedostatek času pro diskuze tváří v tvář, mohou být i cestou, jak vztahy se spolužáky navázat. U studentů, kteří jsou izolováni, sociální síť představují jediný způsob interakce. Autorka písemného narativu 68 tuto formu komunikace dokonce preferuje: „S nikým se moc nebavím a vlastně jediný kontakt mám se spolužáky na facebookové skupině, kde ale všichni ochotně odpovídají na všechny mé dotazy a sdílí své zápisky nebo připomínky.“

Sociální síť mohou být i cestou, jak navázat se spolužáky vůbec první kontakt. Někteří studenti kombinovaného studia totiž zakládají skupinu vzápětí, co se dozvedí, že na vysokou školu byli přijati. I když je ale facebooková skupina založena až po začátku výuky, zejména ve velkých skupinách se první „otukávání“ děje právě online formou skrze seznamování s profily spolužáků. Sociální síť ale může posloužit i tehdy, když se student z nějakého důvodu připojuje ke své studijní skupině až později (písemný narativ 74):

Protože jsem nastupovala až v měsíci listopadu, zmeškala jsem tedy dva bloky výuky v září a říjnu. Napadlo mě, že zkusím vyhledat nějaké informace na sociální síti FB, nakonec se mi podařilo dohledat skupinu mých spolužáků. Napsala jsem tam prosbu, zda by mi někdo nepodal informace k obou zameškaným blokům. Hned se mi ozvala jedna spolužačka, jmenovala se Adriana, s tím, že mi napsala spoustu užitečných věcí do všech předmětů, a to obsahy

požadovaného učiva, zadané seminární úkoly, co vše je potřeba k ukončení předmětu atd. Byla jsem jí moc vděčná a od té doby mezi námi vzniklo takové kamarádsko-pomáhající pouto.

Vstřícná reakce přes sociální síť se pak může stát základem pro přínaležitost ke konkrétní vztahové struktuře. Individuální profily na Facebooku se ale mohou stát i prvním sítem, s kým navázat kontakt. Tak tomu bylo v písemném narativu 31, kde studentka nejprve při konkrétním problému nachází v oficiálním informačním systému seznam spolužáků, a dále se orientuje dle profilů na Facebooku.

Prošla jsem si tedy profily spolužáků a narazila na sympatickou slečnu, jejíž předchozí studium proběhlo na (jméno univerzity, na níž je respondentka nová), říkejme jí Táňa. Táňa byla navíc snadno k nalezení i na Facebooku, proto jsem příležitosti využila a napsala jí. Táňa odpověděla obratem. (...) Brzy jsem zjistila, že oslovit právě Táňu byl dar z nebes! Neustále mi od ní přichází moudré rady a tipy starého mazáka.

Opět je vidět, jak takové síto, jímž je sociální síť, může být efektivní – studentka díky profilu na Facebooku dokázala najít někoho, kdo by jí mohl být nejen nápomocný, ale její volba byla natolik dobře cílená, že interakce neskončila jednorázovou pomocí, ale dala základ trvalejší podpoře.

Přes Facebook nedochází jen ke komunikaci s celou třídou, ale typicky přes Messenger probíhají i jednorázové dyadické interakce jako ta z písemného narativu 21: „Spolužačce Jitce jsem poslala přes Messenger nafocené poznámky z hodiny (předmět), na které nebyla.“ Běžné je, že si studenti, kteří se zformují do vztahové struktury skupiny, vytvoří i skupinu v aplikaci Messenger:

Po nástupu do ročníku jsme se my tři spřátelili – a přidal se k nám ještě jeden spolužák. Pro snadnější komunikaci jsme si založili skupinu, kde se pravidelně povzbuzujeme, abychom každý týden neukončili studium, neomdlévali ze zkoušek a stíhali termíny.

Je vidět, že taková komunikace přes Messenger je cílenější a může funkčně doplňovat facebookovou skupinu spolužáků, kterou může v pří-

padě její nefunkčnosti i zcela nahradit. Podobný způsob, jak komunikovat jen s vybranými spolužáky, je aplikace Whatsapp (písemný narativ 57): „Vždy, když máme nějaký problém se studiem, funguje naše skupina na Whatsapp.“ Jedná se tedy spíše o nástroj využívaný při řešení konkrétního problému, typicky před termínem zkoušky či odevzdáním nějakého úkolu.

Mohu tedy shrnout, že skrz sociální sítě probíhá velmi důležitá část vzájemného učení. Tam, kde je tento způsob komunikace využíván, tvoří informační kanál, do nějž se slévají nejrůznější informace z rozmanitých zdrojů zachycované různými studenty. Korekce těchto informací i jejich připomínání je zajištěno interaktivní povahou sociálních sítí. Sociální sítě nadto zahrnují do společných interakcí i studenty, kteří jsou v interakci tváří v tvář spíše zdrženliví. Ve velkých skupinách sociální sítě umožňují nalézt potenciálního klíčového partnera pro vzájemné učení.

11.3 Prostředí e-mailové komunikace

Jak jsem napsala v úvodu předcházející kapitoly, ti, kteří svůj profil na sociálních sítích nemají a založit si jej nechtějí, se s nedostatkem všech výše zmíněných informací musí nějakým způsobem vypořádat. Typické je právě přeposílání klíčových informací na e-mail (písemný narativ 67):

Na druhé straně je pravdou, že ne všichni spolužáci mají založený facebookový profil, z tohoto důvodu jsem se domluvila s Ivkou a Lenkou, že jim veškeré informace z facebookové skupiny zasílám na jejich e-mailové adresy.

Z narativu je vidět, že přeposílány nejsou informace náhodně, ale že se jedná o systémově nastavený mechanismus, jak se s nepřítomností určitých spolužáků na sociální síti vyrovnat. E-mail tak slouží jako kompenzační pomůcka, ale samozřejmě pouze v případě, že je skupina dostatečně kohezní, aby absenci účtu některých spolužáků respektovala a nebrala ji jako „jejich problém“.

E-mailová komunikace plní i další funkce. U skupin, které nemají (intenzivní) komunikaci na Facebooku, slouží e-mail jako nástroj k rozesílání takových příloh, jako jsou seminární práce a studijní materiály. Typicky se tak děje mezi dvojicemi (písemný narativ 74):

Během celého studia (jsme si) vyměňovaly informace o škole, studiu, předmětech, zkouškách... (...) tato vzájemná spolupráce byla pro mě velmi přínosná a kolikrát jsme si navzájem děkovaly prostřednictvím e-mailu, přes který jsme nejčastěji komunikovaly.

I když se tyto studentky seznámily na Facebooku, e-mail se stal jejich hlavním komunikačním nástrojem, což je postup, který lze vysledovat i u dalších dvojic. Zejména tam, kde se jedná o sofistikovanější obsahy (připomínkování seminární práce) či obsahy osobnější vyměňované mezi dvěma studenty, má tendenci se e-mailová komunikace udržovat jako základní komunikační kanál.

11.4 Prostředí telefonních hovorů

I když jsou k dispozici takové aplikace jako Messenger či Whatsapp, v nichž je možná velmi pružná komunikace paralelně několika zúčastněných, mají telefonní hovory mezi některými studenty své nezastupitelné místo. Pro vybrané studenty má telefon funkci podobné průběžné komunikace jako pro jiné třeba Messenger. Takto využívá telefonu, respektive textových zpráv, jedna z respondentek *focus group*: „Uložím děti a studuju. Třeba do půlnoci, do jedny, do dvou, jsme na telefonu u toho (...) vzájemně: ‚Jak ti to jde?‘ a tak podobně.“ Zde je tedy telefon využíván k průběžné vzájemné motivaci a k posílení pocitu, že ve studiu student ani v pozdních nočních hodinách není sám.

Komunikace po telefonu může být zahájena i cíleně podle toho, kdo je expertem na daný problém, tak jak to dělají respondentky z jiné *focus group*:

R1: „Když narazím na něco, co nechápu nebo co mi není jasné, tak někomu volám.“

T: „Takže si voláte.“

R2: „Ano, voláme si, hodina nám nestačí.“

T: „Hodina vám nestačí?“

R1: „O zkouškovém si voláme hodně.“ (smích)

Tedy ten typ komunikace, který v některých skupinách obstarává Facebook, obstarává v jiných skupinách telefon, což přirozeně podporuje dyadické struktury. Telefon preferují nejen studenti v dyadických struk-

turách, ale i ti, kteří Facebook záměrně odmítají. Tak o tom hovoří jedna z respondentek *focus group*:

Já ještě nemám ani Facebook a ani ho asi mít nebudu, nevím, možná... Ale mně by tady tohle nedělalo vůbec dobře. Já bych nemohla vidět tady ty paniky, já mám ráda svůj klid, a já bych nemohla vidět, jak někdo píše: „Hele, máš to? Nemáš to? Mělo to být? Já to nemám.“ Já si totiž udělám svůj řád a podle něho si jedu. (...) Samozřejmě mám na holky, co si tak jsme jakoby blíž, tak máme telefony, máme mail. Takže my si zavoláme a řekneme si, to ne, že bysme nespolupracovali. Ale já nepotřebuju vidět každého ostatního, jak to zrovna on prožívá, když já potřebuju pohodu, jazz.

Telefonické hovory tedy zůstávají tam, kde se jedná o komunikaci cílenou, komunikaci s někým, kdo je pravidelně „přítelem na telefonu“, nebo s někým, kdo bude patrně znát odpověď na konkrétní dotaz. Telefon umožňuje získat žádané informace, aniž by uživatele zatěžoval těmi zbytečnými.

11.5 Ukončení kapitoly: volba učebního prostředí jako odraz vztahových struktur

Čtenáře možná zarazilo, že ve výčtu učebních prostředí chybí MS Teams, Zoom, Meet či jiné aplikace podporující videokonference. Odpověď je poměrně prostá. Data jsem dosbírala v únoru roku 2020, tedy ještě před pandemií covid-19, která změnila mimo jiné i využívání těchto aplikací ve vysokoškolském prostředí. Zjištění toho, jak právě tyto aplikace fungují ve vzájemném učení, čeká tedy na další výzkumníky.

I na základě pojednaných prostředí je však možné si povšimnout, jak komunikační prostředky kopírují struktury studijních skupin – či dost možná naopak, jak komunikační prostředky tyto struktury utvářejí a potvrzují.

Jsou to skupiny s vysokou mírou koheze, ve kterých funguje jednotná facebooková skupina, na niž přispívá – či ji alespoň sleduje – většina studijní skupiny. Zde se sdílí informace ode všech všem.

Tam, kde jsou studijní skupiny „rozskupinkované“, jednotná facebooková skupina nebude patrně příliš živá, bude-li vůbec existovat. V takových skupinách to budou spíše malé vztahové struktury, které si zřizují

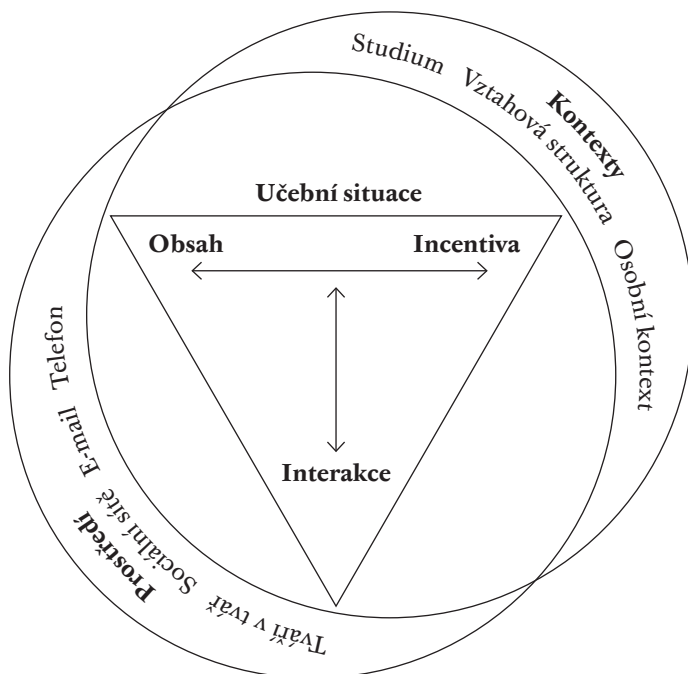
a volí svůj komunikační prostor (ať již je jím Messenger či hromadný e-mail), jenž zpětně potvrzuje jak identitu, tak i uzavřenost konkrétní studijní buňky. Konečně výsostně dyadickým prostředím jsou klasické telefonní hovory. Ty jsou využívány buď k cílenému dotazu, nebo k vzájemné osobní podpoře v dyádách, kde se partneři znají natolik, že mohou společně komunikovat i v jednu hodinu ráno.

Kapitola 12

Učební situace: vzájemné učení z blízka

Dosud jsem hovořila o tom, že vzájemné učení se odehrává v určitém kontextu (kontext studia, kontext vztahové struktury a kontext osobních charakteristik) a zároveň v určitém komunikačním prostředí (kapitola 11). Ukázala jsem, jak tyto kontexty ovlivňují incentive k vzájemnému učení (kapitola 10). Nyní přistoupím k učebním situacím samotným. Skrze to, co se studenti učí (typ učebního obsahu), a skrze to, jakým způsobem se to učí, (typ učební interakce) (viz obrázek 3) vymezím šestnáct typů učebních situací vzájemného učení, které pokrývají rozmanitost vzájemného učení mezi studenty kombinovaného studia pedagogických oborů.

Obrázek 3 - Učební situace vzájemného učení



Na základě věcné povahy je možné rozlišit u vzájemného učení mezi studenty kombinovaných studií **čtyři typy učebních obsahů**: administrativně-organizační obsahy, obsahy týkající se studovaného oboru, obsahy motivační a obsahy osobní. Administrativně-organizační obsahy představují například kulturní zvyklosti jako je oslovování akademickými tituly; informace dané studijním řádem; informace o konkrétním oboru a o předmětech, které je nutné absolvovat; informace o nejrůznějších termínech a zadáních seminárních úkolů. Obsahy týkající se studovaného oboru zahrnují obsahy předkládané učitelem v rámci výuky, které někteří studenti neslyšeli či jim neporozuměli; obsahy, u nichž učitelé implicitně předpokládali, že je studenti již znají, avšak u části studentů tomu tak nebylo; obsahy, které si studenti měli nastudovat sami z primárních zdrojů, ale oni těmto primárním zdrojům neporozuměli nebo z jiných důvodů radši sáhli po obsazích, které z těchto zdrojů vypracovali jiní studenti. V rámci obsahů týkajících se studovaného oboru je možné rozlišit ještě dva podtypy. Může se jednat o obsah, který je studenty přejímán z jiného zdroje a v nezměněné podobě se stává obsahem vzájemného učení – tento nazývám obsahem přejatým. Pokud naopak obsah týkající se studovaného oboru student vytváří vlastní aktivitou (například rešerší z doporučené literatury), hovořím o obsahu konstruovaném studenty.

Přínejmenším stejně tak významné jako předchozí dva typy obsahů jsou obsahy směřující k motivaci, a to k motivaci udělat si čas na studium navzdory ostatním závazkům v konkrétní chvíli, ale také, a to je ještě významnější, k motivaci ve studiu setrvat. Do osobních obsahů, které představují poslední typ, je možné řadit jakékoli vzájemné obohacování, které se mezi studenty děje, aniž by se týkalo studovaného oboru nebo se jej týká jen velmi volně. Osobní obsahy se velmi často týkají partnerských vztahů či vztahů s dětmi, jedná se o témata spojená s prací a sladováním rozmanitých závazků.

Vedle učebních obsahů rozlišuji rovněž **čtyři typy učebních interakcí**: skryté interakce, interakce akcentující transmisi, interakce využívající společné konstruování obsahů a asymetrické interakce s významnou incentivou k vzájemnému učení. Skryté interakce jsou takové, při nichž se studenti od svých spolužáků něco učí, ale jejich spolužáci si toho nejsou vědomi. Interakce akcentující transmisi kladou důraz na předávání určitého obsahu, jenž má být učícím se osvojen. V interakcích využívajících

společné konstruování obsahů samozřejmě studentům jde také o to, aby se něco dozvěděli, ale děje se tak skrze vzájemnou interakci, skrze níž a díky níž je teprve obsah utvářen. Poslední typ interakcí, asymetrické interakce s významnou incentivou k vzájemnému učení, se typicky odehrává v kontextu dlouhodobého vztahu, případně jsou součástí intenzivní společné zkušenosti. Kombinacemi obsahů a interakcí vznikají jednotlivé situace vzájemného učení, jejichž přehled předkládá tabulka 9.

Tabulka 9 - Situace vzájemného učení vymezené na základě obsahů a interakcí

	Obsahy administrativně-organizační	Obsahy týkající se studovaného oboru		Obsahy směřující k motivaci	Osobní obsahy
		Obsahy přejeté	Obsahy konstruované studenty		
Skryté interakce	Nápodoba administrativního postupu	Využívání sdílených studijních zdrojů	Vnímání studijní aktivity druhých	Proměna motivace díky druhým	Osobní příklad
Interakce využívající transmisi	Informování o administrativně-organizačních záležitostech	Sdílení odkazů a obsahů zkoušek	Sdílení zápisků, vytvořených materiálů	Povzbuzování	Sdílení osobních obsahů
Interakce akcentující společnou tvorbu obsahů	Vzájemné doplňování administrativně-organizačních informací	Seskládání studijních obsahů	Diskutování studijních obsahů	Monitorování	Výměna osobních zkušeností
Asymetrické interakce s vysokou incentivou	Hledání řešení na míru	Lektorování	Expertní vedení	Udržování ve studiu	Provádění osobní krizí

Následující výklad o jednotlivých učebních situacích rozčlením do kapitol podle typů interakcí, skrze něž se učební situace realizují. Avšak ještě předtím nastíním souvislosti jednotlivých situací s incentivami, s nimiž tabulka 9 explicitně nepočítá, byť je zřejmé, že jsou nedílnou součástí každé učební situace.

V tabulce neplatí, že by se identifikované učební situace pojily pouze s jedním typem incentiv (připomínám, že se jednalo o incentivy blízké nezájmu, incentivy příležitostného přilepšení, incentivy boje a incentivy společného putování). Tyto typy incentiv totiž popisují trvalejší přístup studenta ke vzájemnému učení, který může být v konkrétní situaci proměněn. Například student, který povětšinou mívá ke vzájemnému učení incentivy blízké nezájmu, může ve chvíli, kdy sedí se svými studijními kolegy před místností, v níž probíhá zkouška, projevit velmi silnou incentivu, když ostatní studenti zmíní problém, který mu při přípravě na zkoušku nebyl jasný. Obecně se však mohou vyjádřit v tom smyslu, že incentivy blízké nezájmu se budou pojít se situacemi, které jsou blízko levému hornímu rohu, pokud vůbec tento typ incentiv studentovi umožní do učební situace vstoupit a nenechat příležitost nevyužitou.

Incentivy občasného přilepšení budou studenty usměřňovat k situacím z téhož rohu, ale tu a tam – v závislosti na potřebách – se tito studenti budou zapojovat i do situací, které jsou spíše ve středu tabulky. Studenti, kteří u vzájemného učení uplatňují incentivy boje a incentivy společného putování, se budou pohybovat po celé šíři tabulky, přičemž jejich výsostným prostorem budou učební situace vyskytující se v nejnižším řádku a v nejkrajnějším sloupci vpravo.

12.1 Učební situace využívající skrytých interakcí

Skrytou učební interakci použije například student, který při přechodu do jiné posluchárny následuje dav svých spolužáků. Osvojí si od nich, kudy se jde do jazykové učebny, aniž by se o jeho původní nevědomosti kdokoli musel dozvědět. I z této situace je zřejmé, že tyto interakce – a na nich stojící učební situace – využívají zejména (i když nejen) studenti, kteří se z nějakého důvodu drží od ostatních stranou. A zároveň se jedná o situace, které jsou zhusta využívány při prvních setkáních v novém prostředí a nové kultuře.

Výhodou těchto situací je právě to, že učení probíhá inkognito. Učící neriskuje odmítavou odpověď, nemusí dát najevo svou neznalost, nemusí

na sebe strhávat pozornost. Na druhou stranu, pokud je právě tento typ učebních situací tím, který ve skupině převažuje dlouhodobě, může vést k posílení nejistoty, neboť se zdá, že všichni ostatní vědí, protože se neptají. A neptají se proto, protože mají obavu, že jsou jediní, kteří nevědí. Zejména pro studenty s nízkým studijním sebevědomím může být tato situace velmi nekomfortní.

Přehled učebních situací které využívají skrytých interakcí po názornost zopakují v tabulce 10.

Tabulka 10 - Učební situace využívající skrytých interakcí

	Obsahy administrativně-organizační	Obsahy týkající se studovaného oboru		Obsahy směřující k motivaci	Osobní obsahy
		Obsahy přejeté	Obsahy konstruované studenty		
Skryté interakce	Nápodoba administrativního postupu	Využívání sdílených studijních zdrojů	Vnímání studijní aktivity druhých	Proměna motivace díky druhým	Osobní příklad

Nápodoba administrativního postupu typicky představuje situace, kdy studenti na sociálních sítích sdílejí, jak se má v nějakém případě (registrace předmětů, žádost o výjimku, domlouvání s vedoucím diplomové práce) postupovat, a učící se student si tyto příspěvky pročítá a zařizuje se podle nich, aniž by nějak na sociální síti reagoval. Množství dokladů o takovém sdílení administrativně-organizačních obsahů jsem uvedla v podkapitole 12.2 o sociálních sítích jako o učebním prostředí, proto zde již jen lapidární konstatování narativu 110: „Máme facebookovou skupinu, na které sdílíme aktuality a rady.“ Pokud facebooková komunikace plní jen omezené funkce nebo je studenty využívána jen omezeně, tak funguje právě jako zdroj tohoto typu učebních situací. Vidět je to na následující ukázce z *focus group*:

R1: „Skupinová témata sdílíme, (...) ve skupinách (...) menších se pak zas pracuje.“

(...)

R2: „Na první hodině jsme si právě udělali takovou skupinu a funguje to.“

R3: „Že hnedka vopravdu jako i třeba takový ty v uvozovkách banální věci, (...) co nás pak čeká, tak jako co je kde v sylabech, jaký jsou právě ty požadavky, který nejsou jasný. Tak jako to funguje stoprocentně.

Tedy i tam, kde diskuze a spolupráce týkající se studovaného oboru přechází typicky do malých vztahových struktur, facebooková skupina zůstává prostorem, kde je možné získat prostou skrytou účastí klíčové administrativě-organizační obsahy.

Aby studenti tuto skrytou situaci zažili mimo prostor sociálních sítí, museli by být přítomni při diskuzi ve třídě nebo přímo být svědky, jak nějaký administrativně-organizační problém řeší jiní. I to se přirozeně může dít. Například když student slyší, jakým titulem oslovuje jeho spolužák učitele, nebo vidí při procházení budovou frontu studentů a dovítí se, že zde patrně bude studijní oddělení, které hledá.

Tyto učební situace jsou tedy zhusta využívány zejména na počátku vysokoškolských studií a pomáhají studentům s adaptací. I proto v našich datech hraje tak významnou roli brzké vytvoření skupiny na sociálních sítích zahrnujících celou studijní skupinu.

Dalším typem učebních situací je **využívání sdílených studijních zdrojů**, což jsou situace velmi podobné těm v předchozí skupině, jen se týkají studovaného oboru. Skrytost interakcí zajišťuje odstup studentům, kteří interagovat nechťejí. Jelikož se jedná o učební obsahy týkající se studijního oboru (odkazy na dokumenty, vložené seznamy doporučené literatury apod.), do jejichž tvorby ostatní studenti neinvestovali, je těchto obsahů typicky poměrně hodně k dispozici. To platí samozřejmě opět tehdy, pakliže funguje společná skupina na sociální síti.

Pokud učitelé vzájemné učení podporují tím, že věnují dostatečný prostor vzájemným diskuzím během výuky, otevírají přirozeně prostor pro **vnímání studijní aktivity druhých**, tedy pro to, aby se studenti od sebe vzájemně učili, dozvídali se nové informace a tříbili své názory. Význam takových diskuzí potvrzuje jedna z účastnic *focus group*:

Nedovedu si představit, že bych tu přednášku měla bez těch mých spolužáků. Bez těch jejich střípků z praxe. Bez toho všeho. Takže možná v tom jsme ne-tradiční, že tam je víc té praxe, víc těch zkušeností, a ty přednášky budou mít asi úplně jiný nádech než u denního studia...

Pro tuto respondentku vnímání studijní aktivity druhých představuje významný stimul pro její učení a pro vnímání přínosnosti studia. A její učitelé jsou si přinejmenším z části potenciálního přínosu vzájemného učení vědomi, neboť se patrně nebude jednat o „přednášky“ v didaktickém smyslu, pokud zde má hlas spolužáků a jejich „střípků z praxe“ tak významné zastoupení.

Jiným typem učebních situací probíhajících přímo na výuce jsou nejrozličnější prezentace projektů ostatních studentů, jak o tom hovoří respondentka L: „A my jsme tam byli různí učitelé, ruštináři, francouzštináři, hudební výchova, dějepis a tak dále, a tak v tu chvíli, kdy jsem viděla, jak mí spolužáci by vyučovali tudle metodu nebo támhle tu metodu tímto způsobem, tak mě to obohatilo. Spoustu věcí jsem si uvědomila, jak co dělat, jak nedělat.“ V tomto případě se studentka učí na základě pozorování a hodnocení toho, jak její spolužáci využívají didaktické metody a jak postupují při realizaci cvičného vyučování. A tím, že je skupina oborově heterogenní, pravděpodobnost, že uvidí i po desítkách vlastní praxe něco nového, je poměrně velká. Proto také studentka hodnotí tyto situace jako významné pro její profesní rozvoj.

Do tohoto typu učebních situací patří i nejrozličnější referáty vytvářené studenty. Ty bývají buď prezentovány na hodině, nebo mají podobu seminární práce, která je součástí podkladů ke zkoušce i pro ostatní. Někdy mají takové referáty nahradit výklad učitele, ale studenti se na jejich přínosnost dívají skeptičtěji než na předchozí situace.

Skryté učební interakce se mohou realizovat i při osvojování motivačních obsahů, čímž vznikne učební situace, kterou zde pojmenovávám jako **proměna motivace díky druhým**. Tyto situace mohou vznikat v různých prostředích, ať již pozorováním diskuzí na Facebooku či na základě pozorování toho, jak studují ostatní třeba během skupinové práce. Díky pozorování těchto situací studenti mohou svoji aktivitu srovnávat s aktivitou spolužáků. A někdy právě z tohoto srovnání vzejde impulz studovat intenzivněji.

Tak tomu bylo například u respondentky D: „Tím, jak jsem viděla, jak oni do toho dávají fakt úplně všechno, tak mně bylo blbý prostě to flákat. Obzvláště, když jsme měli nějaký skupinový práce. Takže i oni mě vlastně nakopávali do toho jako jít.“ Nemusí se však jednat jen o implicitní „nakopávání“, v tomto případě patrně podpořené pozitivní vzájemnou závislostí

a osobní odpovědností. Může se jednat o vnímání motivačních obsahů, které proudí skupinou studentů během společného času v prostorách vysoké školy či opět na sociálních sítích. A stejně motivační funkci může mít i prosté sdílení administrativně-organizačních obsahů a studijních obsahů druhými, na jehož základě si student uvědomí, že právě teď je potřeba řešit konkrétní studijní úkol.

I obsahům osobního rázu se lze učit pomocí skrytých interakcí. Takové učební situace, označené jako **osobní příklad**, však typicky vznikají mezi studenty, kteří se znají, a mohou se tedy inspirovat i v osobní rovině. Typicky o těchto typech situací respondenti hovoří v rámci dvojic či malých vztahových struktur. A někdy je to právě tato skupina osobních obsahů, která spoludefinuje roli konkrétního člena konkrétní vztahové struktury. Tak je tomu v písemném narativu 18: „Hned na začátku jsme se naladili na stejnou notu s Šárkou, Janou a Lenkou. (...) No a co já jim dávám? Přehled a nadhled starší osoby a učím je zvládat s nadhledem stresové situace.“ I když je tato narace psána s „nadhledem“ a i když není zřejmé, jak konkrétní interakce probíhají, je možné se domnívat, že respondent svůj přínos v interakcích vnímá postojem, který je patrně předáván spíše mimoděk skrze skryté interakce.

Učební situace využívající skrytých interakcí sice mohou přinášet verbalizované informace (jako je tomu u pročitání příspěvků a Facebooku či poslouchání referátů ostatních studentů), ale přinejmenším stejně tak důležité je zde učení nápodobou u obsahů, které nejsou, či ani nemohou být verbalizovány. Zatímco tedy jedna část situací využívající skrytých interakcí má svůj význam proto, že se studenti ve skrytu dozvídají informace, na něž by se jinak nezeptali, druhá část je tvořena situacemi, které skýtají neverbalizovatelné obsahy, jež jsou zdroji pro modelování (viz podkapitulu 1.2) Typicky to jsou situace, v nichž se studenti učí motivačním a osobním obsahům.

12.2 Učební situace využívající transmisi

Významnou část vzájemného učení studentů kombinovaného studia tvoří situace, v nichž jeden z partnerů má nějakou konkrétní informaci, kterou ostatním předává. Zejména tam, kde se jedná o jasně ohraničený obsah, a tam, kde učící se má vysokou incentivu si tento obsah osvojit, se jedná o velmi efektivní způsob učení. Ve vzájemném učení, na rozdíl od komu-

nikace s učitelem při výuce, je tento typ interakce většinou iniciován dotazem či prosbou o vysvětlení od učícího se. Ve studijních skupinách či vztahových strukturách s vysokou kohezí a vzájemnou znalostí, se typicky jistě typy dotazů soustřeďují na konkrétní členy. Někdo je expertem na administrativně-organizační obsahy, jiný na metodologii a ještě jiný na didaktiku. Učební situace využívající transmise jsou tedy na rozdíl od předchozí skupiny těmi, kdy je všem zúčastněným jasné, že právě teď probíhá proces učení.

Přehled těchto situací zachycuje tabulka 11.

Tabulka 11 - Učební situace využívající transmissi

	Obsahy administrativně-organizační	Obsahy týkající se studovaného oboru		Obsahy směřující k motivaci	Osobní obsahy
		Obsahy přejeté	Obsahy konstruované studenty		
Interakce akcentující vysílání a přijímání obsahů	Informování o administrativně-organizačních záležitostech	Sdílení odkazů a obsahů zkoušek	Sdílení zápisků, vytvořených materiálů	Povzbuzování	Sdílení osobních obsahů

Informování o administrativně-organizačních záležitostech tvořívá při prvních setkáních studentů kombinovaného studia jádro situací vzájemného učení. Tyto situace pomáhají studentům se zorientovat ve fyzickém i online studijním prostředí spojeným se studiem, pravidly a podmínkami, jež jsou pro průchod studiem klíčové. Informování o administrativně-organizačních obsahích je studenty považováno v celku za samozřejmé až „klasické“, jak o tom hovoří písemný narativ 24: „Pomáháme si (...) klasickými dotazy na (...), změnu učeben, zapsaných termínů. Jsme si navzájem zpravodajci.“ Funkce „zpravodajců“ je nezastupitelná v tom, že si studenti poskytují informace, které jsou důležité pro ně, tedy nikoli pro ty, které považují za důležité jejich učitelé.

I pokud není mezi studenty jiného vzájemného učení, informování o administrativních a organizačních záležitostech většinou probíhá. Někdy

tyto interakce probíhají na vyžádání s konkrétní zakázkou (písemný narativ 26): „Spoluzák B mi poradil s termíny a splnění všech požadovaných kritérií (pro odevzdání úkolu je nutné to a to a to do tohoto data. Má to mít takovou a takovou formu).“ Tak se to děje v situacích, kdy student ví, co neví.

Vzájemné učení tohoto druhu však může být ještě významnější v situacích, kdy student neví, co neví. Zejména ve stabilnějších učebních vztazích tak může být připomínání a kontrola toho, že ten druhý ví vše, co má vědět, jedním z významných přínosů vztahu, jak to vyjádřil i autor písemného narativu 20, když psal o své spolužačce: „Také mi občas řekne o nějaké zkoušce, testu, který mi jaksi unikl. Jsem opravdu vděčný, že ji mám.“ Tuto funkci v případě využívání sociálních sítí plní právě sdílený informační prostor, který má všechny tyto informace shromážďovat a zajistit, že informací, které studijní skupině jako celku uniknou, bude minimum.

Podobně transmisivně předávány mohou být i informace týkající se samotného studovaného oboru. Nejběžněji sdíleným obsahem tohoto typu probíhajícím v transmisivních interakcích je **sdílení informací a odkazů** nejrůznějšího typu. Důležité však je, že se jedná o materiály, které studenti sami nevytvořili, ale pouze přepošlou odkaz či soubor, který sami získali.

Toto sdílení je považováno za jakýsi standard a základ interakce mezi studenty, jak o tom referuje písemný narativ 16: „Zatím jsem se blíže seznámila jen s pár lidmi a probíhá mezi námi klasická pomoc (půjčení materiálů, doporučení literatury...).“ To, že je tato pomoc „klasická“ je dáno patrně i tím, že studenty často příliš nestojí. Stačí jim pouze trocha dobré vůle. Jedná se o jakousi podobu slacktivismu neboli podpory tím nejjednodušším možným způsobem, která nemusí být však vždy efektivní. Někdy se totiž stane, že sdílených odkazů je více, než studenti potřebují, zdroje se opakují a mají rozdílnou kvalitu, takže pro toho, kdo se potřebuje v informacích zorientovat, může mít toto sdílení omezenou hodnotu.

Naopak za zcela stěžejní a typické je považováno **sdílení informací o průběhu a obsahu zkoušek**. Tak to popisuje i respondentka O: „No tak typicky když jde někdo na nějaký první termín, tak pak tam napíše, že jo, jakoby co tam bylo, jaké to bylo, eh, prostě jak to probíhalo...“ Tyto obsahy se sdílejí nehledě jak na vztah studentů k oboru či učiteli, tak – zdá se – nehledě i na preciznost informací, které mají studenti o zkoušce přímo od učitele k dispozici. Je zde tedy opět patrný význam „zpravodajství“, které si

poskytují sami studenti. Oni při skládání zkoušky zachytí informace a získají pocity, které jim učitel nemůže zprostředkovat ani při nejlepší vůli.

Pakliže studenti využívají sociální sítě, je o distribuci těchto obsahů postaráno velmi efektivně, jak to dokládá následující citace z *focus group*:

R1: „Přes ten Facebook si pomáháme hodně.“

T: „A to vypadá jak?“

R1: „No někdo jde na zkoušku a pak všem řekne, co tam bylo.“

Pokud by čtenář chtěl povytáhnout obočí nad jednou z nejběžnějších praktik vzájemného učení mezi studenty, doporučuji mu vyslechnout si následující vysvětlení respondentky H:

Já myslím, že spoustu zkoušek i na bakalářovi jsem (udělala) díky tomu, že jsme si pomáhali, a sice jsem třeba nedostala test se stejnými otázkama, ale viděla jsem, jak se otázky kladou, a už jsem se naladila na to chápání. Jak to ten vyučující myslí. Takže to si myslím, že je strašně důležitý.

Takové vzájemné informování tedy studenti nevnímají jako něco nekalého. Jedná se o využívání zkušenosti druhých a toho, že jsou to právě spolužáci, kteří dokážou obsah a průběh zkoušky přiblížit přiměřeným a pro studenty relevantním jazykem.

Další stranou této učební situace přirozeně je, nakolik učitelé zadání svých písemných zkoušek v čase proměňují. Pokud ve všech zkušebních termínech zůstává stejné zadání, což studenti díky vzájemnému učení přirozeně vědí, stává se ze zkoušky pouhá formalita. Zároveň jsou velmi významně znevýhodni studenti, kteří z různých důvodů nejsou do struktur vzájemného učení zapojeni. Osobně se proto domnívám, že by učitelé měli s tímto druhem vzájemného učení počítat a zadání písemných zkoušek připravovat srovnatelná, avšak dostatečně variabilní. Potom není důvodu, proč by studenti svým jazykem nemohli předávat své zkušenosti ostatním a upozorňovat je na obsahy, které jsou předmětem zkoušení – a tudíž patrně významné. Pokud by učitelé chtěli jít ještě o krok dál, mohou vyrovnat informace, které mají do vzájemného učení zapojení studenti a ti, co do sítí zapojení nejsou. A to prostě tím, že dají k dispozici všem studentům jednu verzi zadání, aby se vyrovnalo informační dno, s nímž studenti mohou pracovat.

Studenti si samozřejmě mohou vysílat obsahy nejen přejaté, ale i takové, do do nichž vysílající studenti vložili větší míru úsilí a jejichž podoba je ovlivněna jimi samými, a to tím, jaké informace si vyhledali a jak jim porozuměli. Typicky se jedná o **sdílení zápisků z hodin**, které odrážejí to, co student považuje za významné, a samozřejmě jsou výsledkem časové investice, kterou student vložil do toho, že se výuky zúčastnil. Těto hodnoty jsou si studenti kombinovaného studia velmi dobře vědomi, a proto narativy o poskytnutí zápisků jsou často uspořádány v logice dárce, který zná hodnotu daru, a vděčného obdarovaného. Za dárce hovoří písemný narativ 9: „Tereza (...) se mě před (předmět) zeptala, zda bych jí neposlala zápisy z celého půl roku. Je nemocná, před měsícem byla hospitalizována, a zápisy jsem jí s radostí poslala. Jsem totiž jediná, která ještě nikde nechyběla :-).“ Je přirozené, že taková pomoc přímo vybízí k reciprocitě, a proto častým vzorcem narativů hovořících o přijetí daru tohoto typu je následné uvedení způsobu, jak byla služba oplacena. Následující příklad je z narativu 6: „Pomohla mi spolužačka, když jsem ji e-mailem poprosila o shrnutí hodiny, na které jsem chyběla. Stejně tak jsem pomohla já jí ohledně následující přednášky.“

Nemusí se však jednat jen o zápisky z hodin. Neméně významné – a snad ještě cennější – je sdílení kvalitních **materiálů**, které si student vypracoval **při přípravě na zkoušku**. O tom, jak významná taková pomoc může být, svědčí písemný narativ 69: „Jednu zkoušku (...) jsem udělala jako jedna z mála napoprvé, a spolužák poprvé nebyl úspěšný a hodně se tím trápil. Poslala jsem mu své výpisky, které jsem dlouho vytvářela z (různých zdrojů), asi 200 stran. A on zkoušku potom udělal.“ Takové materiály se nedávají „na potkání“, dárce musí k takovému daru být pohnut tísní druhého studenta a často se tak děje až po tom, co autor materiálů zkoušku úspěšně složil. Tak tomu bylo i v situaci, o jejímž významu hovoří jedna z obdarovaných v narativu 25:

Nejvíce si vybavuji moment, kdy už jsme nevěděli, z které do které, a spolužačka nám do skupiny na W(atsappu) vložila krásně zpracovaný materiál z jednoho předmětu + ještě její postřehy z již absolvované zkoušky. Myslím si, že my 3 zbývající jsme jen díky tomu tuto zkoušku zvládli, protože času a nervů velice ubývalo a tohle se stalo našim světlem na konci tunelu. Díky!

Takto „krásně zpracovaný“ materiál nezbyvá než se naučit, neboť student vyhodnotí, že nemusí být rozporován ani ověřován.

Podobné sdílené obsahy přirozeně nepředstavují jen časovou investici, ale nutně nesou i významný otisk svého tvůrce. To on v materiálech interpretuje primární zdroje, to on vybíral, co považoval za důležité, zajímavé či bezvýznamné. Zde je tedy nejvýznamnější rozdíl od předchozího typu učební situace, v nichž tento otisk chybí. Samozřejmě incentive k tomuto typu učební situace jsou také podstatně silnější, protože si studenti jsou vědomi jak výjimečnosti daru, tak zároveň se tento dar zhusta pojí s krizově vnímanou situací. V souladu s metaforou daru jsou tyto obsahy vázány na konkrétní příjemce a je velmi výjimečné najít studijní skupinu, kde by takové dary byly k dispozici všem jejím členům.

Situace využívající transmissi se mohou týkat i obsahů směřujících k motivaci. **Povzbuzování** je takovou situací vzájemného učení, kterou by šlo shrnout do ujištění: „Nevzdávej to, vydrž, máš na to!“ Za takovým výrokem nemusí stát hluboký vztah, ani znalost toho druhého. Není ani cílem společně rozebrat, jaké má konkrétní student reálné šance na to úkol či zkoušku skutečně zvládnout. Cílem je dodat druhému, ale stejně tak sobě sílu a odvalu do dalšího kroku studiem. Tak se o tom zmiňuje písemný narativ 94, kde ve výčtu vzájemné pomoci je i tvrzení: „Povzbuzujeme se a dodáváme si odvalu před zkouškou.“ Jakkoli takové obsahy mohou působit banálně, jejich význam respondenti opakovaně vyzdvihují.

Posledním typem situací vzájemného učení, v němž se uplatňují interakce akcentující transmissi, je **sdílení osobních obsahů**. Cílem těchto situací je, lidově řečeno, se vypovídat někomu, kdo nás pozorně vyslechne. A vzhledem k tomu, že situace kombinovaných studentů může být v lecčems výjimečná, jsou to právě kolegové ze studia, kdo mohou nabídnout velké pochopení. Tak je tomu i v narativu 92, v němž respondentka vysvětluje, proč právě spolužačka je tím, kdo jejím potížím nejlépe rozumí:

Jednoduše je to člověk v mém okolí, který chápe, co prožívám. Protože můj přítel, moje nestudijní kamarádky, mamka, asi tuší, že mám náročné období, ale Amálka ta to se mnou prožívá a chápe mě nejvíce, protože je na stejné lodi jako já.

Blízkost skrze společně prožívané studium zde otevírá prostor věnovat se obsahům i jiným než studijním a administrativně-organizačním. Jak je patrné i z předchozí ukázky, tyto situace se nevyskytují ve studijní skupině náhodně, ale vždy staví na předchozí znalosti a důvěře, která jedinci umožní se otevřít. Typické jsou pro ně tedy dyadické interakce, a to i tehdy, když jsou aktéři součástí kohezní studijní skupiny. Student, který osobní obsahy vysílá, se z této situace zpravidla učí, že učební partner jej dokáže vyslechnout a je hoden jeho důvěry i pro další interakce. Student, který naslouchá, si osvojuje obsahy, které mu umožní nejen lépe poznat učebního partnera, ale i zohlednit získané osobní informace v dalších interakcích. Jsou to totiž právě tyto situace, na něž je později navazováno situacemi, v nichž studenti hledají společně řešení.

Učební situace využívající transmisi jsou studenty kombinovaných studií využívány pro jejich efektivitu. Typické pro ně však je, že učící se student je s obsahem ponechán sám sobě: dostane materiály, které se má naučit, dostane informaci, pomocí které má vypracovat seminární úkol. Tyto situace jsou velmi efektivní ve chvíli, kdy student transmisivně předávané informaci porozumí a ví, jak se na jejím základě zachovat. Jejich nespornou výhodou oproti vysvětlení od učitele je jejich dostupnost, průzračnost a sdílení podobného jazyka.

Zároveň jsou tyto učební situace podobny těm, na něž se teorie dívá poněkud rezervovaně (viz podkapitoly 1.2.2, 2.2.3 a 2.2.4), neboť nevyužívají společné konstrukce významů, nedochází u nich k vyjasňování prekonceptů a ani k poskytování zpětné vazby. Přesto právě toto jsou učební situace, o nichž naši respondenti hovoří nejčastěji a které se objevují doslova u každého z nich. Je zcela zásadní otázkou, zda by bylo možné podporou vzájemného učení přesunout těžiště z tohoto typu učebních situací do typů, které potenciál vzájemného učení využívají plněji a o nichž pojednám v následující kapitole.

12.3 Učební situace využívající společné konstruování obsahů

Zatímco učební situace předchozí skupiny byly založeny na transmisi, nyní se bude jednat o učební situace, jejichž interakce stojí na vědomém společném konstruování učebních obsahů nejrůznějšího typu. Není zde tedy na začátku interakce dáno, kdo „ví“ a kdo „neví“. Cílem učební

situace je, aby skrze střípky informací, které jednotliví studenti mají, skrze různé pohledy a zejména skrze vzájemnou diskuzi dospěli k tomu, že na konci interakce budou umět či znát více než na jejím počátku. Zde je možné vzpomenout si na teorie hovořící o společném konstruování významů (podkapitoly 1.2.2 a 1.2.3), díky nimž roste naše poznání nejen do kvantity, ale také kvality.

Typicky se jedná o učební situace trvající déle než ty založené na transmisi. Od učebních partnerů vyžadují více či méně sofistikované komunikační a organizační dovednosti, aby interakce došly svého cíle. Málokdy se tyto situace objevují během prvních setkání, protože vyžadují alespoň částečnou znalost druhých a alespoň částečnou jistotu, že si učební partneři mohou říct, co si myslí, a zároveň přiznat, co neví. O učebních situacích tohoto typu (viz tabulku 12) hovoří často skupiny, u nichž v rámci výuky proběhly řízené diskuze, na něž mohou, ať věcně nebo formou následné debaty mezi studenty, navázat.

Tabulka 12 - Učební situace využívající společné konstruování obsahů

	Obsahy administrativně-organizační	Obsahy týkající se studovaného oboru Obsahy přejaté	Obsahy konstruované studenty	Obsahy směřující k motivaci	Osobní obsahy
Interakce akcentující společnou tvorbu obsahů	Vzájemné doplňování administrativně-organizačních informací	Seskládání studií-ních obsahů	Diskutování studijních obsahů	Monitorování	Výměna osobních zkušeností

Vzájemné doplňování administrativně-organizačních informací o studiu se sice může dít i tváří v tvář, ale u studentů kombinovaného studia v našem vzorku typicky probíhá na sociálních sítích. A jak jsme již viděli, aktivita na sociálních sítích není typicky věcí jednotlivce, ale jedná se spíše o tvorbu mozaiky, na níž se podílí větší počet společně studujících. Tato dynamika je dobře zachycena v následující ukázce z *focus group*.

R1: „Sdílíme...“

R2: „Jak kdo chápete tohle...?“

R1: „Ano: Jak jste to pochopili? Kde to je? Heslo? Kde to najdu?‘ A prostě všichni si: ‚Už to máte hotový? Do kdy jsme to měli udělat?‘ Někdo udělá tabulku, kde hodí všechny prostě úkoly, který máme...“

Respondenti opakovaně zdůrazňují právě to, že se nejedná o iniciativu jednoho a stále stejného studenta. Pokud by monitorování všech záležitostí bylo na jednom člověku, bylo by příliš těžkým břemenem. Pokud má tento druh vzájemného učení fungovat (a pro studenty je kritický), musí zde probíhat nejen dělba práce, ale i vzájemná korekce a aktualizace, jež je společným dílem. Pokud ve skupině je přítomný tento typ učebních situací, bude se jednat o skupinu, jejíž členové se s ní identifikují a v níž je již poměrně vysoká míra koheze a spolupráce.

Tyto situace mohou vznikat i při diskuzích o studijních otázkách, které se však více než studia týkají úzu konkrétní katedry, specifík konkrétního vyučujícího atp. Podobnou diskuzi popisuje respondentka O:

Teďka jsme řešili diplomku vlastně, když jsme měli ten první seminář, tak jsme potřebovali zapsat to téma do (název studijního informačního systému), takže jsme tam hodně řešili prostě, kdo co má a jakého má vedoucího, jaký ten vedoucí je a jak to probíhá, to domlouvání a tady ty věci.

Je to tedy seskládávání informací, které následně konkrétnímu studentovi umožní poučenější volbu, než kterou by mohl kdy učinit sám či na základě dyadické interakce s druhým studentem.

Podobně, jako je třeba dávat dohromady informace administrativně-organizační, je potřeba pomáhat si se **seskládáváním obsahů vázících se ke studovanému oboru** (písemný narativ 53): „Navzájem si doplňujeme informace, které (...) potřebujeme, protože je to většinou tak, že každá pochytíme jen něco. (...) Jsme čtyři, takže většinou našťestí dáme dohromady vše, co potřebujeme vědět.“ Nejde však jen o to obsahy společnými silami zachytit, ale je i zkompletovat do smysluplného celku. Ten je třeba rekonstruovat z různě fragmentárních zápisků a dalších zdrojů.

Příklad takového seskládávání obsahů uvádí respondentka M popisující společnou přípravu na významnou zkoušku:

No takže jsme se sešli v nějaké společné místnosti (...). A měli jsme prostě přístup k internetu, měli jsme svoje poznámky zpracované z domu, poznámky z přednášek a sdíleli jsme to. Vždycky jsme procházeli ty otázky (...). Tak jsme si říkali, co k tomu všechno víme, ještě jsme si třeba něco vyhledali a říkali jsme si to mezi sebou. Že jsme to procházeli prostě spolu, nahlas jsme mluvili, chvíli jsme si třeba četli a (...) někdo říkal: „Tohleto mám k desítce...“ – „Já mám tady tohleto...“ Jo, tak jsme to zase dali dohromady. A super... a jeli jsme dál.

Cílem seskládávání tedy není přijít na něco nového, ale společnými silami dát dohromady kompletní a správné obsahy dle zadané struktury. Takové seskládávání tedy může mít i povahu uvedení informace ze sdílených zdrojů na pravou míru, jak popisuje respondentka M vzájemné komentování společně vypracovávaných státnicových otázek: „A pak se tam ještě objevily občas komentáře jakože: Všimla jsem si, že tady je to nějaký divný. Jo, tak si na to dejte pozor. Anebo: Ještě bych chtěla doplnit, že ta Bílá kniha už není úplně aktuální.“

Podobnou, ale dynamičtější situaci seskládávání popisuje i respondentka z *focus group*:

A zase v té messengerové skupině jako... Je velká, tam jsme všichni, a pak jsou menší podskupinky. Takže tam je: „Jak jste pochopili tohle? A jak rozumíte tady tomuhle?“ A vlastně sdílíte to a ten Messenger je na to skvělejší, že to fakt valí rychle a že to vidíte online. „Jak jste pochopili?“ a teďka si to vysvětlujem navzájem.

I když bychom na mikroúrovni mohli hovořit o transmisi, učební situace jako celek čerpá z toho, že se role mezi učebními partnery velice rychle mění, ale po většinu času nejsou vůbec rozděleny.

Zatímco seskládávání studijních obsahů má za cíl dobrat se k celistvé informaci, **diskutování studijních obsahů** se nebrání názorové rozmanitosti, ba ji vyžaduje (písemný narativ 78):

Ve zkuškovém období mě naše diskuse (na FB) mnohokrát zachránila. Protože mi ukázala jiný pohled na danou problematiku. Každý má jiný úhel pohledu a třeba toto, jak to chápe ten druhý, nakopne zas mě k tomu, jak to

(můžu) chápat já. Nebo jak to pojmu já, tak jako ta denťa komunikace je asi základ. Sama bych sem nechodila.

V tomto chápání, kdy hledání obsahů umožní konstrukci vlastního názoru, se obsahy společně utvářené jeví jako důležitější než obsahy, které mohou být jako hotové předkládány vyučujícími. V chápání respondentky, je to teprve vzájemné učení, které předkládané kurikulum učiní nejen přístupným, ale i hodnotným. Je to právě rozmanitost studijních hlasů, kterou považuje za stimulující a garantující přínosnost studia.

Další funkcí, kterou diskutování studijních obsahů plní, je vyjasňování probíraných témat. Tak o tom hovoří poněkud lapidárně autorka narativu 13: „Vzájemně debatujeme o probírané tematice, čímž se mi to ‚seskládá v hlavě‘“. Toto „seskládání v hlavě“ nám může připomenout ono řešení, které sice nevystaví jeden student, ale vzájemná diskuze umožní utříbit si vlastní myšlenky.

Kromě toho diskutování studijních obsahů může být i cestou, jak si obsahy skrze diskuzi osvojit. Kondenzovaně je vidět tato funkce v písemném narativu 44:

Nestihla jsem se připravit na zkoušku a řídila jsem do (město), tak jsem si to nestihla ani v autě přečíst, ale jela se mnou spolužačka a vykládali jsme si o tom celou cestu. Nakonec jsem zkoušku udělala, ale s odřenýma ušima. Od té doby se opakování učiva v autě stalo tradicí a za sebe můžu říct, že mi to velmi pomáhá. Když to mám naučený, tak si to teprve za tu cestu osvěžím.

I když taková situace vznikla poprvé jako z nouze ctnost, stala se (snad i díky úspěchu, k němuž vedla) základem pro tradici vzájemného učení v konkrétní dvojici skrze konkrétní typ učební situace.

Další funkcí, kterou diskutování studijních obsahů může mít, je rozvíjení obsahů, které jsou v rámci studia předávány učiteli. O uvádění obsahů předkládaných učiteli na pravou míru již byla řeč (podkapitola 7.3.3), nyní tedy uvedu ukázkou, v níž jsou předkládané obsahy vnímány pozitivněji. Takto své vzájemné učení po přednášce popisuje respondentka L:

Potom jdeme po přednáškách na kafe a mluvíme o tom, je to pro nás i koníček. (...) Jo, trošku, když to řeknu, deformované učitelky. A takže jsme se dozvě-

děly něco nového, jo, a pak jsme si říkaly: „Jó, no já (dělám) todle... a (já dělám) tamhle to...“ (...) Takže todle mně připadá výborný. Výborný, opravdu výborný. A praktický.

Obsah přednášky je zde živě diskutován, doplňován a rozšiřován o zkušenosti z praxe jednotlivých studentek. A jak je vidět z výpovědi, incentive vložené do takovéto interakce jsou veliké, neboť veliká je i pocíťovaná užitečnost. Studium zde obstálo, co se nabízených obsahů týká, a nato se stalo podnětem k reflexi a sdílení praxe.

Impulzem k podobné situaci může být i skupinová práce zadaná učitelem, nemine-li se svým účinkem (podkapitola 7.5). Takovou zkušenost popisuje respondentka M, která konstatuje, že na sdílení zkušeností z praxe mimo výuku nemají členové její studijní skupiny moc času, ale došlo k němu právě při práci na společném projektu:

Ale měly jsme v jednom předmětu vlastně (...) skupinovou práci. (...) No tak tam jsme uplatňovaly každá svoje zkušenosti. (...) Bavily se na Facebooku - nebo myslím, že s jednou (spolužačkou) jsme se sešly v nějaké kavárně. (...) Jedna (z nás) učí na střední škole, maturitní ročník, a pro tu jsme vymýšlely nějakou hodinu. Jo, takže ta nám dodala studenty, řekla nám, jak jsou na tom. Jaký je tam prostředí a co se tam všechno dá dělat v té učebně - a my jsme potom na to připravily nějaký plán. A samozřejmě, aby to bylo pestré a pro každého studenta něco... Takže jsme tam každý do toho vložil něco ze své praxe. (...) Je to (sdílení zkušeností z praxe) vždycky v rámci nějakého úkolu, protože jindy na to není čas.“

Je tedy vidět, nehledě na skepsi projevenou v podkapitole 7.5, že podpora vzájemného učení skrze zadání skupinové práce mimo prostor třídy může v některých případech zafungovat jako stimul pro vzájemné učení, respektive pro společné diskutování studijních obsahů. Nutno ale podotknout, že u všech dokladů takovýchto případů v datech se jednalo o poměrně velmi motivované studenty, kteří zároveň měli zázemí v kohezní skupině, kde bylo vzájemné učení podporováno v rámci výuky i jinými cestami.

Student, který potřebuje vyřešit nějakou otázku týkající se studovaného oboru, může také záměrně využívat diskuze s ostatními spolužáky jako inspiraci pro tvůrčí či odbornou práci. Tak tomu bylo u respondentky

Q, která jako jedna z mála ve studijní skupině nemá profesní zkušenost, a proto se často obrací na své spolužáky: „Teď jsem i třeba přemýšlela nad tématem své bakalářské práce, co bych tam mohla dělat. A ptala jsem se spolužáků, jestli se s tím jevem už setkali, nesetkali, jak vznikal a takový...“ Z výpovědi je vidět, že konstruování obsahů může představovat i dlouhodobý proces, v němž se hledaný obsah postupně utváří a koriguje na základě různých, studentkou iniciovaných interakcí.

Dalším typem učebních situací využívajících společné konstruování významů je **monitorování**. Monitorování zahrnuje takové situace vzájemného učení, které souvisejí s motivací a u nichž dvojice nebo skupina monitoruje svůj postup studiem a tam, kde vycítí, že jedinci či skupině ubývá sil, přispěchá s nějakým motivujícím stimulem. Zatímco povzbuzování je často dekontextualizované, namířené na kohokoli, s kým se studenti potkají nebo kdo zrovna navštíví facebookovou skupinu, monitorování vychází z konkrétní situace a motivace do dalšího kroku je utvářena společně, třeba skrze společný odlehčující smích, jak je tomu v písemném narativu 48:

Hodně mi pomáhají chvíle před přednáškami a o přestávkách, kdy si všichni kolektivně řekneme, jak nic nevíme, ničemu nerozumíme a nic nestíháme, například chvíle, kdy si s někým na chatu napíšu v deset večer, jestli je na tom se seminárkou tak bídě jako já - a on mi to samozřejmě potvrdí. Anebo chvíle před zkouškou, kdy si vysvětlíme, jak nikdo nic neumí a přijde nám to strašně vtipný.

Cílem kolektivně sdílených výroků „já nic nevím“ a „já nic neumím“ přirozeně není informování o kognitivních schopnostech, ale utvrzení ve vzájemnosti, která umožní katarzi v podobě společného smíchu. Tento druh vzájemného učení nemusí přirozeně probíhat jen tváří v tvář, ale i skrze sociální síť či po telefonu. Takto své studijní večery popisují ve *focus group* studentky ze vzdálených měst:

R1: „Tak, že si píšeme: Já už taky nemůžu. - Učíš se? - Neučíš se? - Máš to? - Nemáš?“

R2: „Nějaké konzultace.“

R3: „Takové to podržení.“

R1: „Je důležitý, když se člověk podpoří, jo? Že prostě člověk bohužel taky si

večer nechce sednout a učit se, tak si napíšeme: A tak co, učíš se? Nebo jak?
R2: „Je fakt, přesně to se mně stává pravidelně. Se mi nechce, ale tím, že vidím, že ona se učí, tak...“

Cílem těchto interakcí opět není ani tak zjistit informaci o druhých, ale sdílet, projevit účast a „podržet se“, či spíše udržet se u studia, i když se studentům nechce a ostatní v domě už šli dávno spát. Monitorování procesů je možné si představit jako kontrolku, která začne blikat, když je skupina či jednotlivec v nepohodě nebo začne ztrácet chuť a sílu studovat. A jakmile začne blikat, přijde i konkrétní pomoc, ujištění a podpora, která je větší či menší skupinou studentů společně konstruována.

Výměna osobních zkušeností představuje poslední typ učebních situací využívající společné konstruování významů a týká se osobních obsahů. Cílem interakce není jen se vyprávět, ale společně si o nějakém tématu popovídat, rozšířit si obzory anebo se nechat obohatit jinakostí druhých. Osobními obsahy nemyslím, že by se jednalo pouze o obsahy intimní, spíše se jedná o obsahy, které si s sebou do školy kombinovaný student přináší z jiných oblastí svého života. Někteří respondenti právě možnost učit se osobním obsahům vnímají, podobně jako respondentka C, jako významný přínos studia:

Já jsem z toho byla opravdu nadšená (...), že vlastně (lidé na vysoké škole) poznají spoustu nových lidí. Vlastně ta naše třída, nás tam bylo 45 v počátku (...) z různých oborů a zaměstnání, s různými zkušenostmi, problémy (...), takže člověk jakoby se dozví spoustu nových věcí i kolikrát si řekne, že na tom ještě není tak špatně, že jsou na tom lidi třeba ještě hůř, když řešili různé situace...

Někdy dokonce právě diskutování osobních témat je tím, co je v interakcích studentů důležitější než studium. Tak to naznačuje respondentka U: „Jednak nemyslím vyloženě, jako co se týče školy, ale i jako lidsky. Jo? Že prostě mají nějaký problémy mezi sebou, tak my taky, tak si o tom prostě povídáme a řešíme svoje starosti. A do toho si pomáháme i s tou školou.“ Výměna osobních zkušeností může podporovat i mezigenerační mosty, jak to potvrzuje i následující výpověď respondentky A, která byla původně skeptická ke spolupráci s mladšími kolegy:

Ale po těch dvou letech to je vlastně úsměvný, protože my se máme ledasco naučit od těch mladších, co se týče různých technologií, protože to prostě neovládáme a neznáme. A oni zase byli fajn v tom, že vlastně si to od nás nechali vysvětlit, nějaké životní situace ve smyslu nějakého příběhu, že jsme jim mohli nějakým způsobem říct „hele já jsem tady o 20 let dýl, nemusím být úplně chytrá, ale tím, že jsem tady o 20 let dýl, tak už jsem prostě zkušená“.

Je to jeden z mnoha příkladů v datech, kdy se studentům z kombinovaného studia podařilo překlenout mezigenerační propast a čerpat z věkové různosti vzájemné obohacení. A toto obohacení se stává součástí osvojených osobních obsahů.

Vzájemné sdílení a vzájemná blízkost pak může přerůst do společných projektů, které rámec školy přesahují. Takto respondentka J popisuje své vzájemné aktivity se svou spolužačkou:

Byly jsme na nějakých dramaťácích jakoby volitelných, tam jsme se o trochu víc poznaly. A potom ona ve skupince psala, že hledá někoho, nějakého parťáka na kroužek. A já jsem zrovna byla taková jako nevytížená, tak jsem si říkala, že bych to měla vyzkoušet. Tak jsme tam chodily spolu, což samozřejmě obnášelo to, že jsme se musely někdy potkat, určit, co tam budeme dělat a... No a s tou se vlastně taky potkávám hodně teďka. Jako hodně intenzivně řekla bych. Byla u některých jakoby důležitějších momentů jako mého života. (...) To je hrozně fajn.

Povšimněme si, že vztah začal na předmětu, který přirozeně podporuje vzájemné učení. Tato specifická vzájemná znalost pak mohla vést k tomu, že respondentka nabídku podílet se na vedení dramatického kroužku přijala. Potenciál tohoto druhu vzájemného učení je i v tom, že diskutované strasti mohou být i z profesní oblasti. Přínos je tak opět oboustranný (respondentka J pokračuje):

No a tam jsme se pak jako poznaly víc na tý (předmět). To jsme tam chodily každéj tejden a ten kontakt byl fakt jako intenzivní. Navíc dělala asistentku pedagoga, což mě taky zajímá docela. Dítěti, myslím, co žije s ADHD a jakoby je právě z pěstounské péče. Takže to pro mě bylo i zajímavý jako i poslouchat to, co vlastně vykládá z tý práce. A hodně jsme se o tom bavily, třeba kolikrát

přišla jako taková zdrblá, že to jako vůbec nefunguje a že jako vůbec neví... Že to dělá špatně, tak říkám: „Prosím tě, ale to nemůžeš vůbec takhle vůbec brát.“ Ona vždycky říká: „Ale já vždycky, když ti to řeknu, tak mám pocit, že ten problém najednou už není. A najednou je takhle maličký.“

Zatímco jedna studentka čerpá z interakce profesní informace, ta druhá čerpá povzbuzení a nadhled pro svou profesi. Opět si povšimněme, že interakci a později i velmi blízký osobní vztah podpořil předmět založený na aktivizujících výukových metodách. Zde je tedy patrný multiplikační efekt, který (zejména) ve skupinách s profesní zkušeností podpora vzájemného učení má. To, že k sobě pomocí podpory vzájemného učení naleznou studenti cestu, otevírá prostory pro učení, které mnohonásobně vyváží čas, který učitel „ztratil“ tím, že vzájemné učení podpořil.

Z této kapitoly je zřejmé, že mezi studenty kombinovaných studií pedagogických oborů probíhají učební situace, které podle teoretiků patří k těm s největším učebním potenciálem. Na posledně zmíněné situaci bylo vidět, že do této podoby se může vzájemné učení rozvinout i tehdy, když jeden ze studentů zná dané téma lépe. A v tom je možno vnímat příležitost. Pokud totiž interakce proběhne v modu transmisi, dochází sice u jednoho studenta k osvojení, ale druhý může vnímat interakci jako aktivitu s malým osobním ziskem. A tím může klesat jeho incentiva nejen k této, ale i k příští potenciální učební situaci. Pokud se však i při vyšší expertize jednoho z partnerů rozvine situace využívající společné konstruování obsahů, může být obohacen i ten, který by při transmisi jen „vysílal“.

Přerod učebních situací využívajících transmisi v situace využívající společné konstruování obsahů je, domnívám se, úkolem podpory vzájemného učení. V posledních dvou ukázkách figurovaly respondentky, jejichž kurikulum bylo zaměřené na studenty a podporovalo jejich interakce skrze rozmanité didaktické metody.

K podpoře učebních situací využívajících společné konstruování obsahů však dle mého mínění nevede cesta jen skrze využívání aktivizujících metod výuky. Domnívám se, že zcela klíčové je i nastavení cílů výuky. V kapitole o kvalitě studia jsem doložila, že studenti si často stěžují na nízkou kognitivní náročnost zkušných obsahů i zadávaných úkolů. Tedy že studium vysoké školy často akcentuje pamětní osvojení na místo toho, aby učilo studenty aplikovat, analyzovat, argumentovat, zaujímat stanoviska

a inovativně řešit problémy. A pokud je opravdu jádrem obsahů, které si studenti musejí osvojit, soubor informací, prostá transmise jim k tomu stačí. A ti studenti, kterým nedělá problémy vyhledávání informací a orientace ve vysokoškolském prostředí, se obejdou i bez ní. Jakmile ale začneme akcentovat kognitivně náročné obsahy, situace využívající společné konstruování obsahů se přirozeně začnou dostávat do popředí, protože k osvojení kognitivně náročného obsahu transmise málokdy postačí. Převládající učební situace vzájemného učení nám tak nenapoví jen to, jak je patrně vzájemné učení učiteli záměrně podporováno, ale i to, jaké asi obsahy tvoří jádro konkrétní vysokoškolské výuky.

12.4 Učební situace využívající asymetrických interakcí s významnou incentivou

Poslední skupinou učebních situací vzájemného učení jsou učební situace vzájemného učení využívající asymetrických interakcí s významnou incentivou. Jsou silně personalizované, vychází z dobré znalosti učebních partnerů, což významně zvyšuje incentive do nich vložené (tabulka 13). Učí se si jsou při nich vědomi specifického pouta, které není přenositelné do jiných interakcí s jinými učícími se. Tyto situace staví na vzájemném poznání, mohou využívat vzájemných specifik a předností, nezřídka také specifického humoru a narážek na společně prožité události.

Tabulka 13 - Učební situace využívající asymetrických interakcí s významnou incentivou

	Obsahy administrativně-organizační	Obsahy týkající se studovaného oboru Obsahy přeжатé	Obsahy konstruované studenty	Obsahy směřující k motivaci	Osobní obsahy
Asymetrické interakce s významnou incentivou	Hledání řešení na míru	Lektorování	Expertní vedení	Udržování ve studiu	Provádění osobní krizí

V těchto učebních situacích jde sice také o obsahy, které vznikají vzájemnou interakcí, ale zcela výjimečná je incentiva, kterou učící se mají pro vzájemné učení jako takové. Tato incentiva je často sycena z několika zdrojů, mezi které patří osobní blízkost a uspokojení z procesů, které právě s tímto člověkem vzájemné učení přináší. Někdy však tyto situace mohou být svázány s výjimečnou až mezní situací, která oba aktéry ještě více sblíží a ještě více akceleruje incentivu.

Hledání řešení na míru spojuje asymetrické interakce s významnou incentivou k předávání administrativně-organizačních obsahů. Ve studiích, kdy mají studenti možnost volit mezi předměty (v některých studiích je tato možnost pouze deklarována, ale je prakticky nedostupná), jsou významné hovory o předmětech, které někteří studenti ještě neabsolvovali, aby mohli učinit poučenou volbu. Obzvláště přínosné jsou takové hovory, které probíhají mezi dvojicemi, jež se znají a vědí, co by druhému mohlo připadat přínosné a smysluplné. Takovou učební situaci popisuje respondentka N:

Fakt je, že (...) je to zajímavé poslouchat, jo, že čím prošla a co ji zaujalo. Takže vlastně jsem se bavily o nějakém semináři, nějaká kreativita, nevím, v čem přesně, ale bavily jsme se o tom, že to právě bylo velice inspirující a jako dýchlo to na mě (...). A hned mi říká, když budeš moct, zkus si to zapsat.

Hledání řešení na míru se tedy sice týká administrativně-organizačních obsahů, ale je personalizované a studenti se v něm snaží najít optimální řešení, v konkrétní situaci pro konkrétního člověka. Tyto situace tedy předpokládají vztah a zájem, který je umožní.

Asymetrické interakce s významnou incentivou se mohou týkat i obsahů týkajících se studia. Takové situace označuji jako **lektorování** a studenti si pro ně typicky vyhražují speciální prostor. Tak tomu bylo u autorky písemného narativu 66: „Spolužáci mně velmi pomohli při výuce německého jazyka, kdy já, jakožto starší studentka, jsem se moc neorientovala v úkolech přes počítač. Zorganizovali jsme si osobní setkání a následně mě všechno předvedli, jak a co mám vyhledávat. To samé bylo při zkoušce z počítačů.“

Vzhledem k časové tísní, kterou studenti kombinovaného studia prožívají, se lektorování odehrává jen ve výjimečných situacích, při velkém ohrožení studijním neúspěchem. Soudě podle našich dat jsou však situace, kdy je jeden student v roli lektora jiných, velmi úspěšné. Taková byla i zkušenost autorky písemného narativu 71, který pro jeho zajímavost uvedu téměř nezkrácený:

Příběh se odehrává několik dní před důležitou zkouškou. Já a moji spolužáci jsme byli velmi nervózní, protože zkouška má opravdu velmi nehezkou statistiku úspěchu. No, dali jsme se boje. Já jsem se snažila připravit se na den D, den zkoušky, opravdu pečlivě. Studovala jsem ve studovně několik hodin, následně doma. Snažila jsem se každé téma pojmout co nejpodrobněji a kladla jsem důraz na aplikace teorií do praxe. V den D jsem jako jediná z dvanácti spolužáků zkoušku zvládla. Věřila jsem, že fakta, která jsem si našla, byla kvalitní, a proto jsem se rozhodla uspořádat třídní setkání (na prosbu spolužáků). V tomto čase jsme se denně scházeli a já v roli lektora předávala nasbíraná fakta. Poskytla jsem spolužákům své myšlenkové mapy, které se staly velmi oblíbenými. Odměnou mi bylo kromě občerstvení v dobré společnosti i to, že moji spolužáci, kteří se doučování zúčastnili, zkoušku úspěšně absolvovali.

Je zřejmé, že „lektorka“ si svoji expertizu tvrdě vydobyla a tato expertiza byla potvrzena úspěšným absolvováním náročné zkoušky. Tlak situace vyvolaný faktem, že úspěšná byla pouze tato studentka, přiměje ostatní, aby ji požádali, ať jim své znalosti předá. Občerstvení a dobrá společnost napovídají kohezi skupiny a přátelskou atmosféru, s níž se lektorování realizovalo, utvrzené patrně ještě finálním úspěchem.

Zatímco předchozí situace byly založeny na transmissi, **expertní vedení** obsahuje daleko větší aktivitu učícího se partnera. Ten zpravidla vytváří nějaký produkt, přičemž druhý student tento produkt průběžně koriguje či postupně vnáší nové impulzy potřebné ke splnění úkolu.

Taková byla situace, kdy studentka měla prezentovat na zkoušce odborné téma v angličtině. Vypráví o tom takto (písemný narativ 26): „Spolužák A mi pomáhal s AJ – čtením, opravou, naučením výslovnosti, (...) tj. pomohl mi k jejímu kladnému absolvování.“ Zde tedy spolužák koriguje výkon své spolužačky. Z textu se není patrné, jestli se tak dělo na jednorá-

zovém setkání, či se sešli vícekrát. Opakované interakce jsou totiž pro expertní vedení příznačné, zejména když je třeba práci vykonávat v určitých etapách. O takové spolupráci hovoří písemný narativ 49:

Já: „Nic nemám, nerozumím zadání, mohla bys mi prosím pomoci?“

S: „Ahoj, určitě. Co potřebuješ?“

Já: „Všechno.“

S: „No, připrav si podklady, tady ti posílám odkaz na perfektní stránku, kde je popsán, jak máš postupovat.“

Já: „Děkuji.“

Mezitím jsem zázrakem udělala vše, co jsem měla - myslela jsem si, že je to nereálné, ale Simona měla obrovskou trpělivost, když jsem cítila, že nechce být ta, co by mě popřípadě dovedla ke špatné známce. Hotovou práci jsem jí poslala na konečnou kontrolu, hodily jsme spolu pár vtípků a šly jsme spát. (...) Situace dopadla tak, že má práce je hotová a se Simonou jsme si vzájemně upevnily náš přátelský vztah.

Zde je vidět, že učební partner v roli experta projevuje nejen odbornou erudici (ví, na jaké materiály odkázat), ale i didaktickou expertizu, v níž zcela nestrukturovanou zakázku dokáže přetavit do sledu konkrétních kroků a instrukcí. Zároveň studentka v expertní roli svůj vklad do věci potvrzuje nejen opakovanou interakcí, při níž projevuje „obrovskou trpělivost“, ale i tím, že jde později spát, aby mohla zkontrolovat odevzdávanou práci. Navíc pomáhá odlehčit situaci „házením vtípků“, které vyrovnávají asymetrii situace, čímž situace slouží k upevnění přátelství.

Někde se situace expertního vedení nevztahuje ke konkrétnímu úkolu, ale expertní vedení probíhá napříč celým předmětem, či dokonce skupinou předmětů (písemný narativ 1):

D. se mě na první hodině němčiny doslova ujmula a společně procházíme naším studiem. Pomáhá mi v průběhu semestru, prochází se mnou nesrozumitelnou látkou, pomáhá mi hledat materiál a kontrolovat seminární úkoly (...). Němčina je pro mě jeden z nejvíc stresujících předmětů.

Expertiza studentky v roli lektora je dána vysokou jazykovou kompetencí, neboť „D.“ pracuje v německy mluvící zemi. Němčina je tedy pro

ni snadný předmět, a snad i proto má kapacitu „ujmout“ se své kolegyně, pro kterou je cizí jazyk zdrojem napětí, a investovat do vzájemného učení nemalou energii. Benefity z této investice se opět rozlévají mimo rámec učební situace do „společného procházení studiem“, jež zahrnuje podporu blízkého vztahu nad rámec skupiny jazykových předmětů.

Expertní vedení stejně jako lektorování tedy vyžaduje od studentů v expertní roli nejen odbornou znalost, významnou incentivu pomoci, ale i didaktické dovednosti. Vyvstává tak pro podnět pro další výzkum, zda tyto typy interakcí vzájemného učení probíhají i mezi studenty nepedagogických oborů, či zda se jedná o specifikum zkoumané populace.

Velmi silné incentivy doprovázejí i asymetrické interakce vedoucí k osvojování motivačních obsahů ve chvíli, kdy student zvažuje opuštění studia. Tyto situace vzájemného učení označuji jako **udržování ve studiu**. Impulzy ke zvažování ukončení studia mohou být velmi rozmanité, ať už osobní, ty dané náročností či vnímanou nepřátelstostí studijního prostředí nebo pochybnostmi o smyslu studia.

Situaci vedoucí ke zvažování ukončení studia a roli spolužáků v ní popisuje autorka písemného narativu 37:

Asi před pár týdny jsem také uvažovala o ukončení studia. Získala jsem od jednoho kolegy a kolegyně velkou podporu. Vlastně si nedokázali představit, že bych studium ukončila. Pravdou je, že ten tlak v podobě pracovních povinností a manželovo onkologické onemocnění (...) byl tak obrovský, že opuštění studia mi přišlo jako racionální rozhodnutí. Tak jsem zde, v posledním semestru, ale sama za sebe nedokážu odhadnout, zda studium dokončím.

V této situaci vzájemné učení převážilo pomyslný jazýček na vahách rozhodující se studentky. Kolegové, s nimiž se respondentka cítila studijně svázána, přinesli jiný pohled na tíživou situaci, jenž pak pomohl přitáhnout pozornost ke studiu a přinejmenším odložit definitivní rozhodnutí.

Předchozí situace zachycovala pohled rozhodujícího se studenta, nyní podobnou situaci ukážu z pohledu studenta, který se ukončení studia snaží skrze motivaci zabránit (písemný narativ 19):

V průběhu mého bakalářského studia jsem pomohla své kolegyni dokončit studia.

Na začátku druhého ročníku jsem dostala textovou zprávu od své kolegyně, se kterou jsme se v 1. ročníku velmi skamarádili. Přestože se zapsala do 2. ročníku studia, na začátku školního roku zpanikařila a změnila názor a chtěla studium z důvodu velké časové náročnosti odložit – či spíše ukončit. Vzhledem k tomu, kolik jsme již do studia v 1. ročníku investovaly času a úsilí, bylo to pro mě velmi těžké pochopit a měla jsem pocit, že ji musím maximálně motivovat, aby své rozhodnutí změnila. Po zhruba hodinovém telefonickém rozhovoru, kdy jsem ji všemožně přesvědčovala, aby to nevzdala, že si budem pomáhat atd. (prostě mnoho argumentů), nakonec změnila názor. A přestože i následující dva roky byly časově i psychicky velmi náročné, studium jsme společně dokončily.

Dnes mi říká, že bez této podpory by bakalářské studium nikdy nedokončila.

Všimněme si, jak významnou incentivu autorka narativu pociťuje. Má pocit, že svoji spolužačku musí „maximálně motivovat“, že je jejím úkolem zajistit, aby spolužačka studium dokončila. Zároveň se nejedná jen o planá slova, ale i příslib pomoci. Tato situace tak může působit nejen jako pečeť na stávajícím vztahu, ale i impulz pro jeho prohloubení a zintenzivnění vzájemné pomoci. O významu konkrétní učební situace – konkrétní chvíle – svědčí i následující ukázka z dat, která díky tomu, že byla zachycena v rámci *focus group*, přináší popis z pohledu obou aktérek. Situace začíná poněkud dramaticky a pro kulturu daného pracoviště poměrně nelichotivě.

R1: „Utekla jsem s pláčem z těch (průběžná kontrola postupu v předmětu), protože tam mě obvinili, že si to můžu vymýšlet, že mám dítě v nemocnici a že si nemůžu dovolit přijít nepřipravená. To byla ta situace, když jsem utíkala s pláčem, to byla chvíle, kdy jsem si říkala, že se na to vykašlu. Pak jsme jely s Kamčou domů a Kamča do mě celou cestu hučela, ať neblbnu, ať se uklidním a neřeším to teď, ve chvíli, kdy jsem emotivně úplně v háji.“

R2: „No samozřejmě, protože ty jsi byla tak v háji, že jsi byla zralá dojet domů a zapíchnout to.“

R1: „To já jsem byla rozhodnutá, že se na tu školu opravdu vykašlu.“

R2: „Tak mi musela Péta slíbit, že počká, až vychladne.“

R1: „Musela jsem přísahat na hlavním nádraží v (město), když si přisedala.“
(společný smích)

Tato historka patrně není vyprávěna poprvé, na základě souhlasných reakcí ostatních účastnic *focus group* se dokonce domnívám, že ji všechny znají a že studentka přísahající na nádraží a stejně tak necitlivá poznámka učitele jsou součástí sdíleného a společně konstruovaného obsahu. Ten by šel shrnout následovně: Nacházíme se v nepřátelském prostředí, ale dokážeme si vzájemně pomoci a studium dokončit. A studium chceme dokončit ne proto, že bychom se zde snad něco důležitého dozvěděly, ale pro význam, který má kvalifikace pro naše osobní a profesní životy.

Jedná se o skupinu, v níž studijní neúspěšnosti dosahuje podle údajů respondentů přibližně 80 procent členů. Udržování se ve studiu je tedy pro tuto skupinu velmi významnou skupinou učebních situací, které respondentky zmínily během rozhovoru několikrát.

Poslední skupinou učebních situací, kterou v této knize zmíním, jsou ty, které spojují asymetrickou interakci, vysokou incentivu a osobní obsahy. Užívám pro ně označení **provádění osobní krizí**. Studenty kombinovaného studia pedagogických oborů jsem představila jako lidi poměrně zaneprázdňené, ale zároveň některé s velmi silnou potřebou pomáhat, pakliže vidí člověka v úzkých. Provádění osobní krizí je učební situací, pro níž je ta poslední charakteristika nezbytnou podmínkou. Jedná se většinou o interakce dyadické, neboť obsahy mohou být opravdu velmi osobní. A většinou se týkají životních okolností, které není možné vyřešit během jednoho povídání u kávy.

Tyto učební situace se mohou rozvinout tam, kde jsou studenti zvyklí spolupracovat na studijních úkolech, navážou blízkost skrze společné prožívání studia a ta vystaví most i k osobním obsahům – anebo tyto obsahy při spolupráci prostě vyjdou na povrch. Při užší spolupráci si zkrátka studenti všimnou, že něco s druhými není v pořádku, a pokud mají vůli k pomoci, začnou se ptát a nabízet ji. Tak to bylo i v písemném narativu 74:

Byla velmi ochotná, pokud jsem potřebovala s něčím poradit nebo něco zkontrolovat a já na oplátku jsem se snažila pomoci jí, pokud potřebovala. V průběhu studia jsem zjistila, že moje spolužačka má i určitý psychický problém, a tak i proto na přednáškách mnohdy chyběla.

Tímto mechanismem se podařilo získat dlouhodobou podporu studentce trpící depresemi, jiné studentce trpící záchvatovým přejídáním a jiným studentům při průchodu partnerskou krizí.

V našich datech je i doklad toho, kdy bylo v rámci výuky otevřeno osobní téma domácího násilí. Ten, kdo nabídl psychickou první pomoc, však nebyl učitel, ale právě spolužačka pracující shodou okolností právě s oběťmi trestných činů. Ta poskytla své spolužačce nejen profesionální pomoc, ale dlouhodobě jí od tohoto okamžiku provázela, nejen jako profesionál, ale čím dál více jako přítelkyně. Vzhledem k intimitě situací, které byly zachyceny zejména v narativních rozhovorech, nebudu uvádět jejich konkrétní popisy, jež by mohly pro některé zasvěcené odhalit identitu respondentů.

V tomto typu interakcí se jeden ze studentů stává poradcem, praktickým pomocníkem i koučem najednou, a to často i za hranici délky trvání studia. Za všechny uvedu písemný narativ 46, který postihuje ne přímo osobní krizi, ale silné osobní téma (nízké sebevědomí), s nímž se jedna studentka snaží druhé dlouhodobě pomoci.

Katka trpí relativně nízkým sebevědomím, proto získala pocit, že studium tohoto oboru není nic pro ni. (...) Každý týden jsme si spolu na několik hodin sedly, procvičovaly jsme gramatiku, přehledy, slovíčka. Z Katky se vyklubal jeden z největších dřičů, které znám, předmět úspěšně zvládla a ve studiu už třetím rokem pokračuje.

Další problém, ve kterém jsem se ji pokusila motivovat, nastal, když jsem objevila nabídku práce (název pozice). Poslala jsem jí to, její reakce ale znovu byla založena na velkém podhodnocení sebe sama. Nechtěla ani poslat životopis, v tu chvíli si nedokázala představit, že by práci vzala. Naštěstí se mi povedlo ji motivovat, na pohovor šla, úspěšně ho zvládla a už rok (pracuje na dané pozici).

Na počátku zde je člověk, který vidí osobu, která si nevěří a potřebuje pomoci, neváhá, pomoc nabízí a soustavně ji realizuje pomocí expertního vedení. Úspěšným složením zkoušky však podpora nekončí, protože vztah – a patrně i jeho asymetrie – dále trvá. Dále trvá i nízké sebevědomí, což je vlastně ta potíž, se kterou se jedna studentka druhé snaží dlouhodobě pomáhat. A minimálně vnější znaky jako získání pracovní pozice napovídají, že ne bez úspěchu.

Učební situace využívající asymetrických interakcí s významnou incentivou jsou těmi, které mají v životě některých studentů kombinovaných studií nesmírně významné místo. Ve studentův krizový okamžik zamezí opuštění studia či pomohou vyřešit zásadní životní problém. Domnívám se, že jsou to zároveň tyto situace, které mají největší šanci přerůst v přátelství trvající i potom, co studium skončí.

12.5 Ukončení kapitoly o učebních situacích: rozmanitost obsahů, interakcí i funkcí

V této kapitole jsem uvedla přehled možných situací, jimiž se vzájemné učení mezi studenty kombinovaných studií pedagogických oborů realizuje. I když bychom mohli situace jinak uspořádat či pojmenovat, domnívám se, že poskytnutý přehled výmluvně dokládá, jak pestrá paleta možností se ve vzájemném učení v kombinovaných studiích skrývá. A to i tehdy, když většina našich respondentů si nevšimla, že by vzájemné učení v jejich studijní skupině učitelé nějak významně podporovali.

Na základě zmíněného bohatství je možné konstatovat, že i v kombinovaném studiu, kde mají studenti na vzájemné interakce omezený čas, je vzájemné učení významným zdrojem osobního a profesního růstu a významnou podporou studijního úspěchu. Paradoxně to může platit i tehdy, kdy se studenti účastní zejména – či dokonce pouze – učebních situací využívajících skrytých učebních interakcí. Pro rozvoj dalších učebních situací ve skupině je možné přirozeně spatřovat větší potenciál v situacích, které umožňují studentům otevřeně předávat a přijímat studijní obsahy (učební situace stojící na transmisi). A ještě větší potenciál pro porozumění konkrétním odborným otázkám přinášejí ty situace, které stojí na symetrické podpoře a umožňují společnou konstrukci významů. Nehledě na časovou vytíženost respondentů se v kombinovaném studiu mohou vytvářet učební situace s významnou incentivou a významnou časovou investicí. Možná vznik těchto situací podporuje právě pedagogicky zaměřené studium našich respondentů. To je možné spatřovat nejen v tom, že chtějí pomoci, ale i v tom, že například v roli lektorů, expertů či sociálních pracovníků pomoci umějí.

Situace vzájemného učení jsou rozmanité nejen co do obsahů a interakcí, ale i co do funkcí, které plní. Jsou situace vzájemného učení, jejichž funkci bychom mohli vzhledem k vysoké škole vnímat jako kompenzač-

ní. Vzájemné učení zde vykryvá to, co se vysoké škole (přinejmenším ve vnímání studentů) příliš nedaří. Jsou to většinou případy, kdy je studijní prostředí vnímáno jako nepřehledné, učitelův výklad jako nesrozumitelný a doporučené studijní materiály jako nevhodné. Nedomnívám se, že by bylo možné zajistit takové studijní prostředí, kde této kompenzační funkce vzájemného učení nebude třeba, ale na druhou stranu mám za to, že pokud situace vzájemného učení s touto funkcí převažují, lze to brát jako podnět k reflexi smysluplnosti studia a přehlednosti vysokoškolského prostředí.

Jinou funkci, kterou situace vzájemného učení vzhledem k vysoké škole plní, je funkce synergická. Tu plní ty situace, v nichž studenti rozvíjejí obsahy nabízené vysokou školou a společně se jim snaží porozumět, a vzájemné učení tak prohlubuje kognitivní cíle konkrétního vysokoškolského studia. Tato funkce se realizuje zejména skrze situace využívající společné konstruování obsahů, které považují v souladu s teoriemi o vzájemném učení za nejpřínosnější.

Třetí funkci, kterou situace vzájemného učení mohou plnit, nazývám funkcí přidané hodnoty. Sem spadají interakce soustřeďující se zejména na osobní obsahy, které nejsou s vysokoškolským studiem nijak svázány, ale přesto jsou pro životy jednotlivých studentů významné. Vysoká škola je z hlediska těchto interakcí nesmírně cenným prostředím, které zprostředkovalo vztahy, jež se dále rozvíjejí za hranicí vysokoškolského studia. Funkci přidané hodnoty plní vysokoškolské studium i samovolně, ale to neznamená, že příznivé podmínky pro vzájemné učení nemohou četnost situací s touto funkcí zvyšovat.

Zatímco tato kapitola popisovala vzájemné učení v detailu, v následující kapitole odpovím na otázku, zda se popsané učební situace vyskytují v konkrétních studijních skupinách a vztahových strukturách dle nějakých zákonitostí.

Kapitola 13

Typy vzájemného učení: vzájemné učení z nadhledu

Situace vzájemného učení popsané v předchozí kapitole popisují jednotlivé události zasazené do konkrétních vztahů. V rámci těchto vztahů však studenti referují nejen o dílčí učební situaci, ale i o jejích konkrétních kontextech. Situace, které probíhají v určitých studijních skupinách a vztahových strukturách, zároveň spoluformují vzorce interakcí v dané skupině a vytvářejí etalon hlásající „takto si tady pomáháme“.

Tyto obecné vzorce výskytu kontextů a situací vzájemného učení označují jako typy vzájemného učení. Jejich konstrukci porozumíme, pokud se znovu vrátíme k tabulce 9 popisující učební situace vzájemného učení z hlediska typů učebních obsahů a interakcí. Čtenář nemusí listovat, neboť tabulka 14 je s ní zcela totožná, jen jsou v ní jiným odstínem vyznačeny typy situací, které mají tendenci se vyskytovat v týchž vztahových strukturách. Nejsvětleji označená část zahrnuje učební situace nejběžnější a v zásadě probíhající ve velké části studijních skupin, kde spolu studenti alespoň trochu komunikují. Tmavší část zahrnuje předchozí učební situace, ale nad to zahrnuje i situace, které vyžadují rozvinuté skupinové procesy a které přinášejí svým aktérům významné nejen kognitivní, ale i motivační benefity. Konečně třetí část, nejtmaší, opět zahrnuje všechny předchozí situace, a navíc obsahuje silný osobní náboj a významnou incertitu vázanou typicky na dyadický vztah.

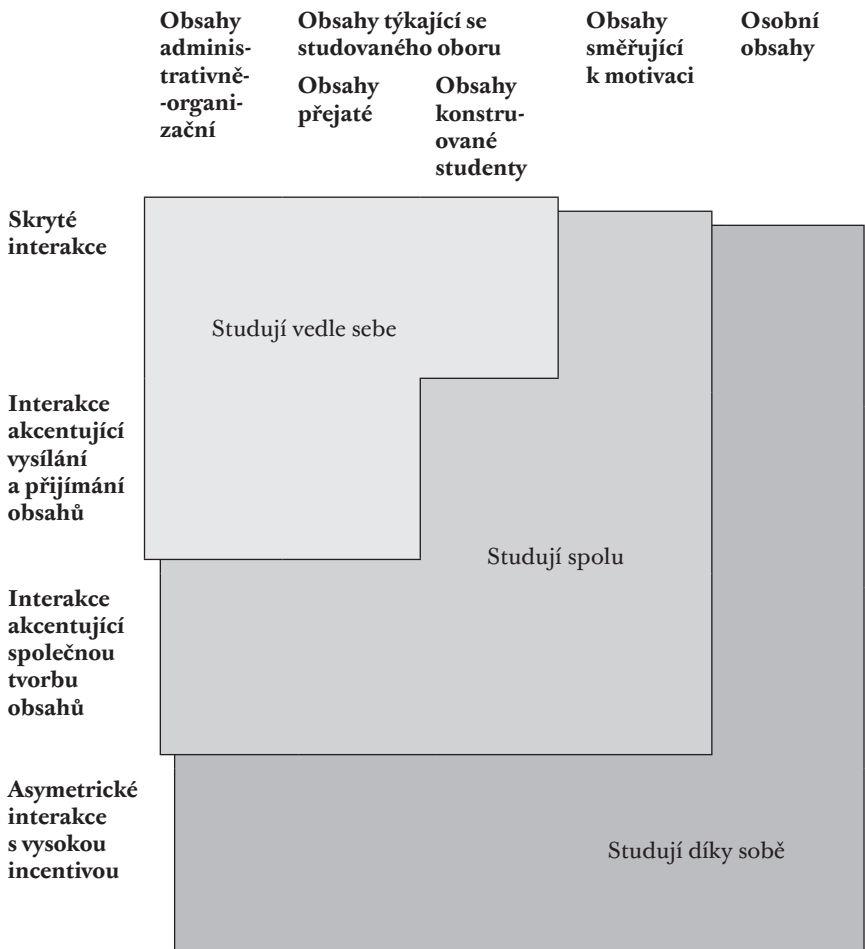
Odlišené tři celky představují tři typy vzájemného učení, které označují takto: *studují vedle sebe*, *studují spolu* a *studují díky sobě* (tabulka 15). Těmito typy je možné popsat stav vzájemného učení jak v rámci celé studijní skupiny, tak v rámci konkrétní vztahové struktury. Může se tedy stát – a není to nikterak výjimečné –, že ve studijní skupině bude probíhat vzájemné učení typu *studují vedle sebe*, ale zároveň zde bude určitý počet dvojic, jejichž vzájemné učení bude probíhat v rámci typu *studují díky sobě*, a jedna čtveřice, v níž vzájemné učení bude mít znaky typu *studují spolu*.

Tabulka 14 - Učební situace dle souvýskytu ve vztahových strukturách

	Obsahy administrativně-organizační	Obsahy týkající se studovaného oboru		Obsahy směřující k motivaci	Osobní obsahy
		Obsahy přejaté	Obsahy konstruované studenty		
Skryté interakce	Nápodoba administrativního postupu	Využívání sdílených studijních zdrojů	Vnímání studijní aktivity druhých	Proměna motivace díky druhým	Osobní příklad
Interakce akcentující vysílání a přijímání obsahů	Informování o administrativně-organizačních záležitostech	Sdílení odkazů a obsahů zkoušek	Sdílení zápisků, vytvořených materiálů	Povzbuzování	Sdílení osobních obsahů
Interakce akcentující společnou tvorbu obsahů	Vzájemné doplňování administrativně-organizačních informací	Seskládání studijních obsahů	Diskutování studijních obsahů	Monitorování	Výměna osobních zkušeností
Asymetrické interakce s vysokou incentivou	Hledání řešení na míru	Lektorování	Expertní vedení	Udržování ve studiu	Provádění osobní krizí

Typy vzájemného učení tedy představují možnost, jak je o vzájemném učení mezi studenty kombinovaného studia možné přemýšlet. A to jak na úrovni teoretické, tak didaktické, neboť každý typ vzájemného učení nabízí jiné možnosti pro studenty, ale také vyžaduje odlišnou didaktickou podporu, pokud se pro ni učitel rozhodne.

Tabulka 15 – Typy vzájemného učení: souvislost s obsahy a interakcemi



13.1 Studují vedle sebe

Typ vzájemného učení *studují vedle sebe* představuje nejméně rozvinutý typ vzájemného učení (tabulka 16). Studenti si ve skupině připadají většinou jako izolované jednotky, které se příliš neznají, ba často ani nerozpoznávají, kdo do jejich studijní skupiny patří a kdo nikoli. Typicky tak začíná každá studijní skupina bakalářského studijního oboru, avšak některé

v tomto typu setrvávají až do konce studia. Tento setrvalý stav je patrný zejména u skupin, jejichž vyučující vzájemné učení nějak nepodporují, a ve skupinách velkých (přibližně nad 30 studentů), případně ve skupinách, jejichž intenzita setkávání je velmi nízká, ať již kvůli mísení s ostatními skupinami studentů, kvůli nízkému počtu setkání během semestru nebo kvůli vnímání studia jako nepřínosného v kombinaci s nepovinnou docházkou.

Tabulka 16 - Typ vzájemného učení *studují vedle sebe*

	Obsahy administrativně-organizační	Obsahy týkající se studovaného oboru	
		Obsahy přejaté	Obsahy konstruované studenty
Skryté interakce	Nápodoba administrativního postupu	Využívání sdílených studijních zdrojů	Vnímání studijní aktivity druhých
Interakce akcentující vysílání a přijímání obsahů	Informování o administrativně-organizačních záležitostech	Sdílení odkazů a obsahů zkoušek	

Studenti, kteří jsou součástí tohoto typu vzájemného učení, o něm mohou referovat jako autorka písemného narativu 8: „Bohužel moc si nedokážu představit, či asi spíše posoudit, jaké to je, když vám někdo na VŠ pomáhá. Tudíž ani netuším, jak by taková povídka o vzájemné pomoci měla vypadat.“ Tato studentka má za sebou první semestr bakalářského studia, a přesto se do učebních interakcí (snad s výjimkou těch skrytých) nezapojila. Ze stejné studijní skupiny mám z téže doby písemný narativ 16: „Zatím jsem se blíže seznámila jen s pár lidmi a probíhá mezi námi klasická pomoc (půjčení materiálů, doporučení literatury...).“ Tyto interakce spadají do situace sdílení odkazů. Posledním typem situací, které

v tomto typu vzájemného učení mohou proběhnout při čekání před posluchárnou či o přestávce, je informování o administrativně-organizačních záležitostech. Interakce, vedené typicky jako sekvence otázek a odpovědí, probíhají typicky dyadicky či v menších, náhodně se potkavších skupinkách.

Typ studují vedle sebe, zejména trvá-li déle, není snadné prolomit a nestačí k tomu dílčí vstřícná aktivita někoho ze studentů, jak o tom svědčí následující data z *focus group* studentek čtvrtého ročníku:

R1: „Ale třeba my máme kolegyni, co do (předmět) vypracovala otázky a poslala nám je.“

R2: „No, že poskytne vypracované materiály, pokud má čas a energii a sílu.“

R3: „To jsou takové ti dobráci.“

R4: „To jsou spíš takové ty záblesky, jinak spíš jedeme každý po své linii.“

R3: „Ano, spíš každý sám.“

R5: „I když musím říct, že když jsem někoho o pomoc požádala, tak vždycky byl ochotný.“

Studijní skupiny fungující v režimu *studují vedle sebe* se tedy nevyznačují neochotou si pomoci (sdělí si, že byla změněna učebna nebo že vyučující na poslední chvíli vložil do e-learningového prostředí klíčový materiál), avšak tato sdělení se typicky dějí na vyžádání, nejsou vytvořeny mechanismy, které by umožňovaly tyto informace distribuovat všem. Ale i když zde komunikační nástroje jsou (jako e-mailové adresy sloužící k rozeslání hromadné zprávy jako v předchozí ukázce), studenti je velmi zřídka, pouze v nějakém „záblesku“, použijí k tomu, aby sdíleli informace pouze proto, že by se mohly hodit ostatním.

Vzájemné učení probíhající v rámci typu *studují vedle sebe* má i své významné důsledky pro prožívání studia. Chybí zde mechanismy, které upozorní studenty na obsahy, které „neví, že neví“, což může zejména na začátku studia mít fatální následky. Velmi nízká je také identifikace studentů s jejich studijní skupinou, a tedy zde chybí skupinové mechanismy, které by jim pomohly setrvat ve studiu navzdory nejrůznějším potížím. Student, který se rozhoduje studium opustit, se v těchto skupinách rozhoduje pouze sám za sebe, nezvažuje ztrátu vztahů se studijní skupinou a z těchto vztahů nemá ani podporu, ani z nich nemůže čerpat do své situace nadhled.

Typ vzájemného učení *studují vedle sebe* tedy představuje typ vzájemného učení, který si říká o didaktickou podporu, a to zejména v začátcích studia, kdy se formují normy studijní skupiny, jejichž součástí je i to, jak a s čím si studenti budou pomáhat a co a jak spolu budou řešit. Z dat je poměrně zřejmé, že velikost a intenzita setkávání studijní skupiny má pro formování interakcí zásadní význam. Čím jasněji se tedy skrže formální znaky a rozvrh podaří ohraničit studijní skupinu, tím lépe. Zároveň velikost skupiny musí být taková, aby byla zároveň malou sociální skupinou (tedy minimálně tři lidé a maximálně třicet lidí). Pokud se jedná o studijní obory s velkými počty studentů, nabízí se doporučení, aby se v alespoň některých předmětech, zejména v těch, jež pracují s interakcí studentů, dělily studijní skupiny na stabilní menší celky.

Doložila jsem, že pouhé povzbuzení učitelů ke vzájemným interakcím může být funkční, ale je-li cílem, aby se studijní skupina z typu *studují vedle sebe* proměnila do skupiny typu *studují spolu*, významnou roli zde mohou hrát nejrůznější aktivizační metody nebo i diskuze na hodinách, v nichž mají studenti příležitost projevit svůj názor. A jako klíčové se mi jeví založení společného komunikačního kanálu na počátku existence skupiny.

Jakkoli je tedy stav vzájemného učení v typu *studují vedle sebe* zcela pochopitelný na počátku studia, domnívám se, že to, zda a jak rychle se promění do jiných typů vzájemného učení, velmi významně souvisí s podporou katedry a jednotlivých učitelů. Minimálně tomu tak je, pokud bereme v potaz stav vzájemného učení napříč studijní skupinou. V dílčích menších vztahových strukturách se vzájemné učení do dalších typů může vyvinout i bez jakékoli podpory.

13.2 Studují spolu

Studují spolu je typ vzájemného učení, který se vyznačuje identifikací se skupinou, dobrým zmapováním zdrojů ve skupině a jejich využíváním. Zároveň je ve skupině patrná kolegiálnost a vzájemná motivace k pokračování ve studiu. Vztahy jsou převážně založeny studijně se zaměřením na studijní úkoly bez významnějšího osobního přesahu. Tak o své studijní skupině mluví autorka písemného narativu 14: „Naše vzájemná pomoc se omezuje na sdílení materiálů a info o studiu, buď online, nebo osobně. Spolužáci mne motivují a pomáhají mi hlavně tím, že můžeme sdílet společné problémy a zkušenosti, které směřují k úspěšnému absolvování předmětů.“

Tabulka 17 – Typ vzájemného učení *studují spolu*

	Obsahy administrativně-organizační	Obsahy týkající se studovaného oboru	Obsahy směřující k motivaci
		Obsahy přeжатé	Obsahy konstruované studenty
Skryté interakce	Nápodoba administrativního postupu	Využívání sdílených studijních zdrojů	Vnímání studijní aktivity druhých
Interakce akcentující vysílání a přijímání obsahů	Informování o administrativně-organizačních záležitostech	Sdílení odkazů a obsahů zkoušek	Sdílení zápisků, vytvořených materiálů
Interakce akcentující společnou tvorbu obsahů	Vzájemné doplňování administrativně-organizačních informací	Seskládání studijních obsahů	Diskutování studijních obsahů
			Proměna motivace díky druhým
			Povzbuzování
			Monitorování

Aby tímto způsobem skupina mohla fungovat, musí se její členové poměrně dobře znát a vnímat se jako přínosní učební partneři, a to jak obecně, tak v konkrétních situacích. O obecném postoji ke svým kolegům hovoří respondentka A:

(Studium) přináší i setkání se spoustou zajímavých lidí, co se týče mých kolegů někdy, jak se říká: „Je dobré znát spoustu lidí, nikdy nevíš kdy se ti kdo bude hodit.“ (smích) To ale není vypočítavost, to opravdu ten vztah mezi náma tak funguje v tom studiu, protože si občas můžeme pomoci, už víme, kdo má kde zázemí, kdo kde pracuje a kdo může s čím pomoci, vypomoci či poradit.

Podobná vzájemná znalost fungovala v bakalářském studiu i u respondentky C, avšak podobné vztahy se již nepodařilo navázat v navazujícím

magisterském studiu, a tak v typu *studují spolu* zůstala pouze se spolužáky z dřívějšího studia:

Když někdo potřebuje třeba pomoci s korespondenčním úkolem nebo s nějakou seminárou, tak vůbec není problém a hodně si tady tyhle věci sdílíme, ale teď už jenom v té naší malé skupině, ale vždycky já vím, koho oslovit, i oni třeba oslovují mě, když něco potřebujem (...).

Výpověď pokračuje konkrétním výčtem těch disciplín a aktivit, s nimiž respondentka pomáhá ostatním, a těch, s nimiž si naopak pomoci nechává. V závěru citace se ohlíží s jistou nostalgií za svým bakalářským studiem, kdy typ vzájemného učení *studují spolu* byl rozšířen na celou skupinu. Typ vzájemného učení *studují spolu* totiž znamená silnou identifikaci se skupinou, studium je prožíváno spolu s ostatními a jako takové je i společně zdoláváno.

Od typu *studují vedle sebe* typ *studují spolu* odlišuje zejména důraz na vzájemnou motivaci a na symetrické interakce akcentující vzájemnost. Učební situace tohoto typu jsou pestré, jak o tom svědčí i písemný narativ 94:

Se spolužáky si vzájemně pomáháme při studiu mnoha způsoby. V případě nepřítomnosti některých studentů na vyučovací hodině přítomní studenti zapíší vyučovací látku, a umožní tak nepřítomnému studentu, aby se s vyučovanou látkou seznámil.

Vzájemně si pomáháme chápat některé informace a souvislosti, které jsme nepochopili v průběhu vyučovací hodiny.

Spolupracujeme i na některých seminárních pracích, které máme dovoleno dělat společně.

Z narace je vidět, jak se uplatňuje sdílení zápisků a vytvořených materiálů, seskládávání a diskutování studijních obsahů. O významném motivačním faktoru tohoto typu vzájemného učení a o jeho významu pro setrvání ve studiu hovoří následující ukázka z *focus group*:

R1: Tak Monice jsme ujely na té hudebce, tak ztratila ty tahouny, a kvůli tomu přerušila. Já jsem vlastně na tomhle vybuchla na první škole, že jsem si přerušila studium a odjela jsem pryč - a odjeli mi i ti spolužáci, co jsme se táhli,

a to jsem byla premiantka a už jsem se nevčlenila do té nové party, a vzdala jsem to.“

R2: „No proto já jsem taky nepřerušila to studium, abych se vám neztratila, a proto to táhnu taky takhle.“

R1: „... A tady na těch holkách to vidím taky, ačkoli už jsou starší, už mají rozum, vědí, jaké mají priority, nestihly těláky, nestihly hudebky, my jsme jim ujely, a už přerušují a je otázka, jestli to dodělají.“

R2: „Tomu já jsem se právě strašně bránila, proto to dělám tak, abych vás dohnala.“

R3: „Je to taková psychická a morální podpora.“

Zde se respondentky shodují na tom, že pakliže ve studijní skupině funguje vzájemné učení typu *studují spolu*, je vyhodnocováno jako velmi nevhodné takovou skupinu opustit a studium si prodloužit, byť by k tomu osobní život poskytoval argumentů více než dost (respondentka 2).

Nestačí tedy mít „rozum“ a srovnané „priority“, studijní úspěšnost se dle výpovědi láme s podporou studijní skupiny. Silně prožívaná vzájemnost se nepodílí jen na motivaci postupovat ve studiu předepsaným tempem, ale na tom vůbec na hodiny docházet. Tak o tom hovoří respondentka E:

Musím říct, že ty pátky jsou takové jakoby fajn. Že se potkám s lidma, kteří jsou na tom stejně jako já. Většina kolegyň taky někde učí nebo dělají asistentky. Mají stejné potíže (...). Chápeme se vzájemně, je to podpora, sdílíme nějaké materiály, když jedna nemůže na nějakou přednášku, tak samozřejmě druhá jí to poskytne s radostí.

Na této poslední citaci je vidět, že vzájemná pomoc a vzájemné učení jsou v typu *studují spolu* tak častými jevy, že ani není třeba zmiňovat reciprocitu. Studenti jsou spolu natolik provázáni, že si materiály poskytují samozřejmě a „s radostí“. Studium je totiž vnímáno jako jejich společný úkol. A vzájemnost často mezi členy těchto skupin trvá i po skončení studia, jak je patrné z popisu společného vzpomínání respondentky D a jejích spolužáků:

Se zasmějem nad tím, co jsme ten rok dělali a jak jsme se trápili se svými nárokama a jak jsme se zase pak hecovali a... nebo jsme dělali ty skupinový nějaký

práce... a bylo strašně příjemný s nima pracovat, že mně to aj šlo jak kdyby zlehka, nakonec. (...)

Studují spolu tedy představuje typ vzájemného učení, který pomáhá unést náročnost studia v rovině kognitivní (společná konstrukce obsahů), motivační (vzájemné povzbuzování a monitorování) i emocionální (naplnění z příslušnosti ke skupině a vnímané vzájemnosti).

13.3 Studují díky sobě

Typ studia *studují díky sobě* využívá všech již zmíněných učebních situací. V čem je však výjimečný, je jeho silný osobní rozměr. Typ vzájemného učení *studují díky sobě* je zřídka rozšířen na celou studijní skupinu. Spíše se vyvíjí v dyádách až čtveřicích nehledě na to, jaký typ vzájemného učení se ve studijní skupině uplatňuje, tedy typ *studují vedle sebe* či *studují spolu*. Přerod z typu *studují spolu* do typu *studují díky sobě* je samozřejmě pozvolný, jak to popisuje i písemný narativ 58: „Touto spoluprací se pro mě studium stává lépe zvládnutelným a kolegiální postupně přerůstá i v určitý celek kamarádství.“ Toto kamarádství se postupně prohlubuje, čímž se zvyšuje četnost osobních obsahů. Často se také přidávají, zejména v čase krizí některého z učebních partnerů, asymetrické interakce s významnou incentivou (tabulka 18).

O tom, že tento typ vzájemného učení se může začít utvářet již velmi brzy po vzniku skupiny, svědčí písemný narativ 87:

Nejvíce mi pomáhají moje tři spolužačky, se kterými jsem se seznámila hned první den studia. Stáli jsme na chodbě, čekali jsme na výuku a spatřila jsem krásnou sympatickou ženu. Šla jsem za ní a zeptala se jí: „Ahoj, máme být tady?“ Spolužačka řekla: „Já nevím, asi jo.“ A od té doby jsme stály a čekaly na výuku spolu. Sedly jsme si spolu a poslouchaly přednášku. Na přednášce jsme dostali nějaký skupinový úkol a měli jsme jít „k tabuli“ a tam něco odprezentovat. Když jsme stály u tabule já a Janča, rozrazily se dveře a vešly dvě vyděšené osoby. S vytřeštěnými očima se zeptaly, jestli jsou tu správně. S Jančou jsme řekly, že ano a ať se k nám připojí. Holky se jmenovaly Anna a Ela. Od té doby jsme skupina, parta čtyř žen, které jsou každá úplně jiná, ale vzájemně se doplňují. Říkáme si Angels a na každé přednášce sedíme spolu. Angels nic nerozhodí.

Pomáháme si pořád. Posíláme si materiály, sdílíme obavy, nadáváme a víme, že si pomůžeme. Staly se z nás kamarádky a sdílíme nejen studium, ale i život.

Tabulka 18 - Typ vzájemného učení *studují díky sobě*

	Obsahy administrativně-organizační	Obsahy týkající se studovaného oboru Obsahy přejeté	Obsahy konstruované studenty	Obsahy směřující k motivaci	Osobní obsahy
Skryté interakce	Nápodoba administrativního postupu	Využívání sdílených studijních zdrojů	Vnímání studijní aktivity druhých	Proměna motivace díky druhým	Osobní příklad
Interakce akcentující vysílání a přijímání obsahů	Informování o administrativně-organizačních záležitostech	Sdílení odkazů a obsahů zkoušek	Sdílení zápisků, vytvořených materiálů	Povzbuzování	Sdílení osobních obsahů
Interakce akcentující společnou tvorbu obsahů	Vzájemné doplňování administrativně-organizačních informací	Seskládání studijních obsahů	Diskutování studijních obsahů	Monitorování	Výměna osobních zkušeností
Asymetrické interakce s vysokou incentivou	Hledání řešení na míru	Lektorování	Expertní vedení	Udržování ve studiu	Provádění osobní krizí

Jakkoli se takový vývoj může jevit jako téměř románový, dokladů o tom, že se dlouhodobý a intenzivní učební vztah vytvořil na základě „padnutí do oka“ na prvním setkání, máme v datech podstatně více (například písemné narativy 3, 24, 38, 101). V citované ukázce je zároveň patrný postup od první nasmělé iniciace kontaktu týkajícího se administrativně-organizačních záležitostí přes první spolupráci u tabule, což mimo jiné svědčí o podpoře vzájemného učení učitelem. Z výpovědi je patrná nejen silná identifikace se skupinou, která má dokonce vlastní jméno a heslo,

ale i intenzitu vzájemné pomoci (typ vzájemného učení *studují spolu*). Nadto sem ale přistupuje i sdílení osobního života a přátelský vztah, kterým „Angels“ přeletěly do typu vzájemného učení *studují díky sobě*.

Název typu vzájemného učení *studují díky sobě* odkazuje k významu, který respondenti prožívající tento typ vzájemného učení své vztahové struktury přisuzují. I když silný motivační náboj byl zjevný i v předchozí podkapitole, zde se neváže ke skupině, ale ke konkrétnímu člověku. Zároveň právě souvislost mezi konkrétním vztahem a pokračováním ve studiu je respondenty spadajícími do tohoto typu vzájemného učení velmi často zcela spontánně zmiňována. Jako příklad uveďme respondentku V, která hovoří o tom, co je důležité pro setrvání ve studiu:

Vnímám, že (je) opravdu (důležité) snažit se tam najít někoho, kdo by byl můj (...) partner v rámci té třídy, protože je to znát tady s touhle spolužačkou. A ví to, že ona je z těch velkých plus. Abychom se spolu popotahovaly pořád dál. Takže já i vlastně do plného diáře musím vměstnat setkání s ní, protože vím, že máme zase nějaký termín, a kdyby tomu (tak) nebylo, tak možná bych si to možná i několikrát vyhodnotila, že nejsem schopná. Možná by mě to nějak zastavovalo.

Zde je tedy dvojice velmi zaměstnaných žen, mimo jiné s generačním rozdílem, které procházejí studiem díky sobě. Vzájemná setkání při studijních úkolech se jeví jako zcela nezbytná opatření k zajištění průchodu studiem. A obě jsou si vědomy nejen kognitivního rozvoje, ke kterému se vzájemně stimulují, ale i motivační podpory. Jejich vztah má i silný osobní rozměr, jak je z jiných částí rozhovoru patrné.

Tato vzájemnost se nemusí projevit jen v plánování společných schůzek, ale i ve vzájemném přizpůsobování průchodu studiem tak, aby mohly studentky postupovat spolu, jak je to v písemném narativu 101:

Jsmo naladěné na stejnou vlnu. A spolu se učíme a zkoušíme před každou zkouškou (ať písemnou, nebo ústní) a chodíme na zkoušky jen spolu. Třeba teď nás čeká poslední zkouška ze (předmět), a protože nejsem tak zdatná v této problematice, tak na mě moje spolužačka, která to již umí, čeká až do ledna, jen abychom šly zase spolu na zkoušku. Toto mi hodně pomohlo a moc si toho vážím.

V typu vzájemného učení *studují díky sobě* tedy aktéři do vzájemných interakcí a vztahů významně investují a často si i po dlouhá období nabízejí pomoc, pokud jeden z aktérů prochází krizovým obdobím. Jako jeden za všechny uvedu písemný narativ 77:

Domnívám se, že jsem (...) pomohla mojí spolužačce, která prožívá těžkou rodinnou situaci (...) a velice často prožívá chvíle beznaděje, že školy zanechá, že ji děti potřebují a podobně. Snažím se jí průběžně psát obyčejné lidské vzkazy a dopisy podpory a velice mě za to od ní potěšila věta, že do školy chodí kvůli mně. Já samozřejmě vím, že to není kvůli mně, ale alespoň malou mírou přispěji k tomu, že to stále nevzdává, přestože to pro ni musí být nesmírně těžké.

Nemusí se však jednat jen o provázení osobní krizí, jako je tomu v tomto případě, někdy se z asymetrických interakcí s významnou incentivou uplatňují lektorování a expertní vedení, které zajišťují, že si jeden z učebních partnerů doplní učivo a bude moci zůstat ve studiu.

I když jsem řekla, že vzájemné učení typu *studují díky sobě* se typicky realizuje v menších vztahových strukturách, máme v datech i dva doklady o tom, že tento typ zahrnoval celou studijní skupinu. Tak prožívala své studium respondentka U:

Respondentka: My si hodně pomáháme (...). Jednak nemyslím vyloženě, jako co se týče školy, ale i jako lidsky. Jo? Že (...) (oni) mají nějaký problémy (...), my taky, tak si o tom prostě povídáme a řešíme svoje starosti. A do toho si pomáháme i s tou školou. Společně chodíme třeba do knihovny. Nebo: „Hele, tady jsem viděla (...) dobrou literaturu, to se ti bude hodit na tvoje téma.“ Takže takhle jakoby fungujeme, takže to je fajn.

Tazatel: To znamená, že se scházíte i mimo školu?

R: I mimo školu se scházíme. Máme srazíky. Právě o těch prázdninách, že už nám je po sobě vzájemně smutno, takže někde se vždycky domluvíme (...) o prázdninách a něco podnikneme.

T: A s celou tou skupinou? Nebo jenom s částí?

R: No, já si myslím, napřed to bylo s částí, ale teď už tak jako pozoruju, že se nás víc a víc nabaluje na tu malou skupinu, že už nás je, já nevím, z pěti takových nejbližších asi tak patnáct lidí, takže je to lepší a lepší. Se pomalinku

poznáváme, prostě i v rámci jakoby té výuky, že tam máme různý kooperativní cvičení nebo různý prostě seminární práce, na kterých je potřeba spolupracovat s více lidma, také v rámci toho se poznáváme a zjišťujeme že jo, ty nejsi špatnej, tak jako je to fajn.

Narace začíná právě osobními tématy a diskuzemi o osobních problémech. „A do toho“ si respondenti pomáhají i se školou. Škola tedy již přestává být tím nejdůležitějším, proč jsou vztahy udržovány, jako je to v typu *studují spolu*, ale zdá se, že se dostává na druhou kolej. Patrné je to i z pořádku „srazíků“, které se studiem odborných témat patrně nebudou mít mnoho společného. Zároveň je zde názorně vidět, jak k rozšiřování typu *studují díky sobě* pomáhá podpora vzájemného učení v rámci kurikula. Možná nepřispívá ani tak k intenzitě či hloubce interakcí v rámci již provázané struktury, ale přispívá k tomu, že se vztahové struktury neuzavírají, ale naopak se postupně rozšiřují na další a další členy studijní skupiny. Pokud bych měla říct, v čem se mi jeví jako dobré podpořit skupiny typu *studují díky sobě*, tak je to právě otevřenost vůči všem členům studijní skupiny.

13.4 Ukončení kapitoly: typy vzájemného učení ve vztahu k incentivám a podpoře

Končící kapitola popsala pestrost vzájemného učení tak, jak se vyskytuje mezi studenty kombinovaných studií pedagogických oborů. Ukázala jsem, že vzájemné učení můžeme u konkrétní studijní skupiny či vztahové struktury popsat pomocí zařazení do jednoho ze tří typů vzájemného učení, tedy do typu *studují vedle sebe*, *studují spolu* a *studují díky sobě*.

Tyto typy rozpoznáme podle variability a typu učebních situací, do kterých studenti většinou vstupují. Typ *studují vedle sebe* se vyznačuje minimální vzájemnou znalostí a identifikací se skupinou, a proto aktéři vstupují pouze do skrytých učebních situací, případně se, většinou v režimu otázka–odpověď či kratších rozhovorů, informují o administrativně-organizačních obsazích, sdílejí si na vyžádání odkazy zdrojů nebo si sdělují, co bylo obsahem proběhnuvší zkoušky.

Studenti, kteří jsou součástí vzájemného učení tohoto typu, mají většinou ve vztahu ke vzájemnému učení incentive blízké nezájmu či incentive příležitostného přilepšení (viz kapitolu 10). Pakliže se do interakcí

zapojit touží, většinou - v našich datech zcela drtivou většinou - v tomto typu nezůstávají, ale nacházejí si vztahovou strukturu, ve které budou uplatňovat rozvinutější typ vzájemného učení. Jinými slovy: v našich datech máme pouze jednu respondentku, která explicitně vyjadřuje, že po spolupráci s ostatními touží, ale (zatím) se jí nedaří navázat. Nutno však podotknout, že tato studentka je na konci prvního semestru svého bakalářského studia.

Znamená to tedy, že studenti s tímto typem vzájemného učení mají, co chtějí? Domnívám se, že nikoli. Stav incentiv studentů je totiž ovlivňován velmi silně kontexty, v nichž se nacházejí, tedy kontextem konkrétního studia, vztahovou strukturou v rámci studijní skupiny a osobním kontextem. Pokud tedy například vnímají studenti studium jako nekvalitní a zároveň nepříliš náročné, jejich incentiva k vzájemnému učení v tomto konkrétním případě může být velmi nízká, neboť jej v podstatě nepotřebují. A tak jej nebudou iniciovat ani tehdy, když v jejich ostatních životních a profesních situacích má vzájemné učení významné místo. Jiným příkladem je situace, kdy studenti vnímají studium jako nesmírně náročné a pocítují silný tlak na dokončení, ale zároveň studium nijak vzájemné interakce nepodporuje. Student může pocítovat, že na jakékoli navazování vztahů nemá kapacitu, neboť minimálně počáteční investice do budování vztahů je pro něj nad jeho síly.

Víme však, že podpora vzájemného učení může významně ovlivnit incentivy vkládané do vzájemného učení. Zvláště v počáteční fázi trvání skupiny může usnadnit prvotní tvorbu vztahových struktur. Pakliže tedy studijní skupina setrvává například po celou dobu bakalářského studia v tomto typu vzájemného učení, je možné téměř s jistotou tvrdit, že kurikulum nabídlo skutečně minimum této podpory.

Typ *studují spolu* představuje typ vzájemného učení se vzájemnou znalostí, vysokou mírou kolegiality a s vysokou mírou identifikace se studijní skupinou či vztahovou strukturou. Zahrnuje všechny předchozí typy učebních situací, ale nadto zde významnou roli hrají situace vzájemného učení stojící na vzájemné podpoře. Identifikace se skupinou zároveň aktivizuje předávání obsahů směřujících ke vzájemné motivaci zvládnout nejen dílčí krok, ale i setrvat ve studiu. Právě zde bychom mohli spatřovat mechanismy, skrze něž vzájemné učení působí jako prevence studijní neúspěšnosti.

U typu *studují spolu* je zároveň velmi významné, jaký typ incentiv k vzájemnému učení převažuje. Pakliže jsou to incentive boje pramenící z nespokojenosti studentů se studiem, skupinové procesy mohou negativní pohled na studium upevňovat, čímž se v podstatě uzavírá možnost vztah mezi studenty a institucí významněji proměnit.

Domnívám se, že právě na rozvoj tohoto typu vzájemného učení by se měla podpora soustředit. Jak jsem uvedla v kapitolách 1 a 3, vzájemné interakce mezi studenty se mohou významně zkvalitňovat a prohlubovat, pakliže studenty vybavíme vhodnými podpůrnými didaktickými strukturami a zároveň budeme prohlubovat jejich kooperativní a argumentační dovednosti. Typ vzájemného učení *studují spolu* bychom neměli vnímat jako konečnou stanici, v níž podpora končí. Naopak se domnívám, že právě zde je prostor pro sofistikovanější didaktickou práci, která si vytyčuje čím dál náročnější sociální i akademické cíle.

Typ *studují díky sobě* je typem vzájemného učení, který mimo výše zmíněné situace vzájemného učení zahrnuje i asymetrické interakce s významnou incentivou. Důraz je zde kladen také na vysílání a přijímání osobních obsahů. V datech máme bezpočet dokladů o tom, že tento typ vzájemného učení byl u konkrétního studenta velmi významný pro jeho setrvání ve studiu. Incentiva k vzájemnému učení je v tomto případě významná a často i v případech, kdy jsou studenti se studiem velmi nespokojeni, dominují incentive společného putování. Vzájemnost se totiž postupně stává důležitější než kontext, kvůli kterému studenti do vzájemného učení vstoupili.

Vzájemné učení typu *studují díky sobě* se vyskytuje typicky v malých vztahových strukturách. Naše data zachycují pouze dva případy, kdy respondenti hovořili o situacích, které by mi umožnily odvodit, že vzájemné učení *studují díky sobě* zahrnuje celou studijní skupinu, respektive její velkou část.

Tento typ vzájemného učení organicky a postupně roste z typu *studují spolu*. Nad vztahem kolegů začne vítězit přátelství, což se do vzájemného učení nemůže nepromítnout. Emocionální náboj výpovědí svědčí o velkém významu této zkušenosti pro studenty, kteří ji zažili. Tento význam přesahuje jednoznačně hranice studia. Proto také vzájemné učení tohoto typu má tendenci pokračovat i po ukončení studia a často si ponechá kombinaci osobních a odborných obsahů.

Osobně se domnívám, že jakkoli je pro respondenty tento typ vzájemného učení významný, není úkolem vysoké školy cílit na jeho záměrnou podporu. Domnívám se totiž, že tam, kde se díky kvalitní a soustavné podpoře podaří rozvinout typ *studují spolu* tak, že podporuje cíle studia, jsou tím zároveň otevřeny dveře pro to, aby se typ *studují spolu*, tam, kde přistoupí i osobní blízkost, mohl rozvinout do typu *studují díky sobě*.

Kapitola 14

Diskuze výsledků o vzájemném učení

Pojďme nyní, před uzavřením knihy, společně přemýšlet nad tím, jak mnou představená zjištění souvisí s výzkumy jiných autorů. Diskuzi výsledků jsem pro přehlednost rozdělila na tři části, v nichž se postupně budu věnovat zjištěním o kontextech, incentivách a o učebním prostředí (podkapitola 14.1), zjištěním o učebních situacích (podkapitola 14.2) a v závěru typům vzájemného učení (podkapitola 14.3).

14.1 Diskuze zjištění o kontextech, incentivách a učebním prostředí

Mým zjištěním je, že na incentivách vkládaných do vzájemného učení se podílí tři kontexty, jimiž jsou charakteristiky konkrétního studia, vztahové struktury uvnitř studijní skupiny a osobní charakteristiky respondenta.

Kontext kombinovaného studia předznamenává dle mých zjištění limitované časové možnosti studentů pro vzájemné učení. Ty jsou však kompenzovány schopností většiny respondentů si na interakce s ostatními udělat čas, pakliže to považují za funkční (kapitola 7). Tyto nálezy jsou zcela v souladu se zahraniční literaturou (Lunberg, 2003) a se střípky informací, které jsou k dispozici o českých studentech kombinovaných studií (Urban & Jirsáková, 2021). Co se týká specifika kontextu pedagogických oborů, nepodařilo se mi sice najít studii, která by srovnávala vzájemné učení v jednotlivých oborech, avšak nepřímým dokladem o významu vzájemného učení v pedagogických oborech může být to, že výzkum vzájemného učení na vysokých školách se velmi často soustřeďuje právě na obory připravující k pomáhajícím profesím, ať již to je psychologie (Järvelä et al., 2010), lékařství (Tai et al., 2017) či ošetrovatelství (Ravanipour, 2015). Může to být způsobeno tím, že výzkumníci a vyučující v těchto oborech jsou si významu vzájemného učení více vědomi, tím, že je mezi studenty častějším jevem, anebo tím, že u pomáhajících profesí je (nebo by mělo) kultivování sociálních dovedností a ochoty ke vzájemné pomoci obsaženo v jádru kurikula.

V českých kombinovaných studiích pedagogických oborů však patrně podpora vzájemného učení není příliš extenzivní a jistě není rovnoměrně rozložena napříč jednotlivými vysokoškolskými pracovišti. Jsou pracoviště, v jejichž výuce jsou aktivizační metody a metody podporující vzájemné učení integrální součástí kurikula, a jsou pracoviště, kde studenti žádnou podporu vzájemného učení nevnímají (kapitola 7.5). To nás však nemuselo příliš překvapit, sledujeme-li dlouhodobě se vracějící diskuzi o nízké didaktické výbavě českých vysokoškolských učitelů, kteří se dosud musejí bez systematického či alespoň systémově ukotveného didaktického rozvoje obejít (srov. např. Čejková, 2017; Kasíková, 2015a; MŠMT, 2020a; Šedová et al., 2016; Vašutová, 2005). Nadto ti z nich, kteří na svém didaktickém rozvoji chtějí pracovat a sáhnou po některé z dostupných didaktických příruček (Podlahová, 2012; Rohlíková & Vejvodová, 2012), naleznou o podpoře vzájemného učení více či méně kusé informace, které příliš nereflexují v této knize popsanou šíři metod a přístupů využívaných na vysokých školách v zahraničí.

Součástí kontextu studia však není jen jeho přímá podpora učiteli, ale i vnímaný přístup učitelů ke studentům (kapitola 7.3). I zde jsou má zjištění v souladu se zahraniční literaturou. Právě vztah studenta a učitele a vztahy mezi studenty navzájem jsou těmi vztahy, které zvyšují angažovanost ve studiu, tedy to, jak se studenti studiu věnují a kolik mu obětují (Xeri et al., 2018). O tomto vlivu hovoří i Lizzio a Wilsonová (2005), kteří tento vztah vysvětlují teorií sociální směny v logice: „Já jako student budu dávat do studia tolik, kolik ty jako učitel.“ Míra angažovanosti tedy souvisí s tím, jak studenti vnímají své učitele a jejich přístup. Zároveň se však v míře angažovanosti ve studiu (mimo vztahů s učiteli a vztahů se spolužáky) promítá i to, nakolik studenti vnímají své studium jako přínosné (*sence of purpose*), a to, jak silnou pocítují zátěž ve studiu (Xeri et al., 2018).

Zatímco však Xeri s kolektivem (2018) vnímá vztah se spolužáky jako kontext, v němž zkoumá angažovanost, já vnímám vztahy se spolužáky (konkrétně podobu vztahových struktur), vnímanou náročnost studia, vnímanou přínosnost studia a vnímaný přístup vyučujících jako kontext, kterým vysvětluji incentivy vkládané do vzájemného učení. To mi umožňuje ukázat, že když je kvalita studia (náročnost, přínosnost, přístup učitelů) vnímána jako nízká, snižuje to sice studijní angažovanost, ale neznamená to, že to i nutně musí snížit angažovanost ve vzájemném učení. Pouze to

změní náboj, který vzájemné učení má. A právě toto je mechanismus, díky němuž vzájemné učení plní kompenzační funkci a vyvažuje vnímanou nízkou kvalitu kombinovaného studia: tedy že vzájemné interakce mezi studenty zajistí v očích nespokojených studentů alespoň nějaký pocit smysluplnosti (srov. O'Boyle, 2014). Vzájemné učení však, jak jsem ukázala, může fungovat s cíli školy i synergicky (když je kvalita studia vnímána jako vysoká). Pak se domnívám, že by i v našem vzorku platily vztahy, které popsala zmíněná studie (Xeri et al., 2018).

S rozvojem metodologie analýzy sítí se do popředí zájmu v posledních letech dostávají i vztahy mezi spolužáky na vysokých školách (Smith, 2015). Ač je vývoj malých sociálních skupin (Heinicke & Bales, 1953) i jejich vliv na chování jednotlivce (Shaw, 1954) popsán již více než půl století, výzkum vysokého školství s těmito proměnnými příliš nepracuje, a pokud ano, tak zohledňuje spíše vztahové struktury v rámci konkrétní učební situace, než že by se věnoval strukturám vztahů mezi spolužáky a souvislosti této proměnné k dalším proměnným. Má studie může inspirovat k podobným výzkumným záměrům, neboť jsem ukázala, že struktury vztahů mezi studenty významně ovlivňují jak komunikační prostředí, které studenti využívají, tak podobu učebních situací, které v určitých vztahových strukturách vznikají.

Co se týká osobního kontextu, za významné jeho složky vzhledem ke vzájemnému učení považuji pocíťovaný tlak na dokončení, studijní sebevědomí, postoj ke vzájemnému učení a kapacitu na něj (kapitola 9). I když existují data o vyšší intrinsické motivaci i u českých studentů vyššího věku (Novotný et al., 2019), v mých datech se jako významnější (i když jsem o kategorii motivace přirozeně uvažovala) jevil tlak na dokončení studia, který respondenti spontánně zmiňovali. Je však otázkou, jaké budou významné charakteristiky u studentů pedagogických oborů poté, co odezní vlna zájmu o studium motivovaného legislativním tlakem na kvalifikaci (nařízení vlády č. 275/2016 Sb.), o němž jsem hovořila v podkapitole 4.2.

Osobní charakteristika pojmenovaná jako studijní sebevědomí však bude patrně v čase poměrně stálá. Může souviset s typem studijní dráhy a jeho vlivem na studium (Brücknerová et al., 2020b). Tedy že studenti, kteří již v minulosti obdrželi akademický titul, se cítí být na stávající studium výrazně lépe připraveni, a tedy mohou méně tíhnout ke sdílení

o administrativně-organizačních záležitostech, které však tvoří nejpřirozenější most k dalším učebním situacím.

Diskuze o tom, zda pro vynikající studenty může být vzájemné učení (rovněž) prospěšné, je však podstatně starší a rozsáhlejší (Bene & Bergus, 2014; Topping, 1996). V této souvislosti považuji za velmi podnětnou studii Pullenové a kolegů (2018). Snažili se vystihnout skrze různorodé proměnné potenciál studentů k vynikajícím výkonům (inteligence, kreativita, známky v prvním roce) a vztáhli je k motivaci studentů spolupracovat na konkrétním aplikačním úkolu. Z těchto charakteristik to byly pouze známky dosažené v prvním roce, které měly negativní souvislost s motivací pro vzájemné učení a spolupráci. Zaměřenost na úspěch vyjádřený dobrou známkou může být tím, co chuť do spolupráce se spolužáky inhibuje (Shaw et al., 2000). Avšak jak autoři uzavírají, všechny předpoklady úspěchu mohou být vhodným klíčem pro záměrné rozřazení do skupin, neboť inteligence souvisí s efektivními rozhodovacími procesy, kreativita podporuje generování nových nápadů a studenti, kteří jsou zvyklí pracovat tak, aby dosáhli úspěchu (dobrý prospěch), mohou podpořit zaměřenost skupiny na zadaný úkol. I když kombinovaní studenti v mém vzorku v souladu se zjištěními Delahuntyho a O'Shea (2019) známkám nepřisuzují valný význam, ti studenti, kteří hovořili spontánně o svém výborném prospěchu, zase příliš neakcentovali chuť do vzájemné spolupráce.

Studijní sebevědomí má však ještě jeden aspekt, a tím je pohled konkrétního studenta na jeho spolužáky. V literatuře asi nejbližší této charakteristice je pohled na studenty podle toho, jakou implicitní teorii inteligence zastávají (*entity/incremental theory of intelligence*). Tedy zda jsou přesvědčeni, že inteligence je něco neměnného a daného, či zda inteligenci vnímají jako proměnlivou hodnotu, kterou můžeme naší činností a učením zvyšovat. Beckmann s kolegy (2012) ukázal, že při spolupráci studentů to byly skupiny, v nichž převažovaly přírůstkové (*incremental*) teorie inteligence, které otevřeněji vyjadřovaly své názory, využívaly svůj čas efektivněji a celkově si ze situace více odnesly než skupiny, jejichž členové tento postoj k inteligenci neměli. Je tedy možné, že pohled na spolužáky jako na nepřínosné zdroje informací vede kombinované studenty nejen k menšímu počtu interakcí s nimi, ale způsobuje i menší benefity z interakcí, které proběhnou.

S osobní charakteristikou studijního sebevědomí velmi úzce souvisí i postoj ke vzájemnému učení. Ten byl v zahraničí zkoumán například

Hancockem (2004). Na počátku semestru změřil vztah ke vzájemnému učení a motivaci do spolupráce s ostatními. Poté po dobu patnácti týdnů vystavoval studenty téměř tříhodinové výuce, v níž bylo vzájemné učení intenzivně podporováno. Na konci semestru se ukázalo, že studenti dosahovali výsledků nezávisle na svém vztahu ke vzájemnému učení. V čem se však studenti s negativním a pozitivním postojem ke vzájemnému učení lišili, byla jejich motivace do jednotlivých aktivit i do učení jako celku. Autor proto doporučuje, že pokud převládá negativní vztah ke vzájemnému učení ve třídě, učitel by měl zvážit, zda kooperativní aktivity zařadit, aby studenty nedemotivoval. Osobně se domnívám, že pokud jsme si vědomi benefitů, které vzájemné učení má, je lepší strategií negativní postoje studentů ke vzájemnému učení reflektovat a pracovat s nimi než kvůli nim na podporu vzájemného učení rezignovat.

K diskuzi zjištění, že zmíněné kontexty se podílejí na incentivách k vzájemnému učení (kapitola 10), využiji text Blumenfelda a kolegů (2006). Ti shrnují, že pokud máme učební prostřední vnímat jako stimulační pro naše učení, musíme v něm zažívat pocit kompetence (tedy že jsme schopni dostat úkolům, které před nás prostředí klade), připoutání (tedy že nám záleží na lidech, kteří toto prostředí spoluutváří) a autonomie (tedy že o svém učení můžeme rozhodovat a můžeme ovlivnit jeho výsledky) (srov. také např. Novotný et al., 2019).

Pokud studenti kombinovaného studia vnímají své studium jako kvalitní (kapitola 7.3), mohou (i když je to spíše výjimečné) studiem procházet vcelku spokojeně sami. Samotné studium je pro ně totiž dostatečným potvrzením jejich kompetence a autonomie, přičemž připoutání je realizováno spíše k vyučujícím a instituci než k ostatním studentům. Avšak tam, kde učitelé ke studentům kombinovaného studia nepřístupují jako k autonomním učícím se a jejich kompetence (například v podobě pracovních zkušeností) nejsou v rámci studia zohledňovány a uznávány, připoutávají se studenti spíše než k instituci a učitelům ke svým spolužákům. Jsou to pak právě vzájemné vztahy se spolužáky, které jim saturují potřeby autonomie a kompetence. A jsou to pak právě tyto vztahy, v nichž probíhá učení, na kterém jim opravdu záleží.

A to se obloukem vracím k pohledu na studenty kombinovaných studií jako na dospělé učící se. Tento pohled, který pomáhal formovat andragogiku jako disciplínu (Jarvis, 2012; Knowles, 1984), přichází do terciárního

vzdělávání, zdá se, poněkud povolna. Nicméně i zde Ausburn (2004) vymezil před přibližně patnácti lety požadavky na vzdělávání dospělých v rámci vysokého školství. Jsou jimi nabídka různých možností, personalizace učebních obsahů, podpora možnosti sebeřízení a podpora práce v rámci učící se komunity. Když se však podíváme na to, jak někteří studenti kombinovaných studií reflektují kvalitu svého studia (Brücknerová, 2021a), a na podporu učící se komunity popsanou v této knize, je možné se domnívat, že k andragogickému pohledu na studenty kombinovaných studií a jeho zohlednění v didaktické práci potřebuje české vysoké školství ještě nějaký čas.

Kromě kontextů, které spoluformují incentivy vkládané do vzájemného učení jsem také nastínila prostředí, v nichž vzájemné učení probíhá (kapitola 11). Důraz na interakce tváří v tvář představuje v některých přístupech (Kasíková, 1997) jeden z předpokladů, aby se vzájemné učení mohlo plně rozvinout. Toto prostředí i u studentů kombinovaných studií pedagogických oborů tvoří základnu, na níž se formují vztahové struktury a skrze něž probíhá velká část učebních situací. Zatímco další typy učebního prostředí, e-mailová komunikace a telefonní hovory byly využívány spíše okrajově a povětšinou tam, kde se studenti dobře znali, za velmi významné prostředí pro vzájemné učení studentů kombinovaných studií považují sociální sítě, typicky Facebook. O Facebooku jako prostředí pro komunikaci mezi studenty existují v literatuře doklady. Dle Irwina a jeho kolegů (2012) je síla interakcí skrze Facebook právě v tom, že působí podpůrně pro kohezi studijní skupiny, neboť umožňují studentům prožívat to, že jsou součástí společenství a zároveň si sdílet neformálně informace, které považují za podstatné. Thoms a Eryilmaz (2014) dodávají, že pokud učení probíhá skrze Facebook, studenti jsou do něj více vtaženi a silněji vnímají sounáležitost s komunitou, než když se stejné obsahy šíří například skrze LMS typu Moodle. To podporuje i můj výzkum, v němž jsem doložila, že sociální sítě jsou prostředím, v němž studenti sdílejí nejen administrativně-organizační obsahy, ale slouží i ke společnému konstruování obsahů a vzájemné motivaci. Prostředí sociálních sítí tak lze vnímat jako nástroj k budování pocitu sounáležitosti s institucí a studijní komunitou – a tím pak i jako nástroj ke kompenzaci nižšího objemu prezenční výuky v kombinovaných studiích (Brücknerová, 2021b). Domnívám se však, že s podporou vzniku tohoto prostředí učitel nemůže pomoci jinak než

doporučením, neboť nastavení takového kanálu katedrou se přinejmenším v zahraničí (Peeters, 2019) nejeví jako funkční. Podstatou studentského komunikačního kanálu na sociální síti totiž je, že je něčím, co studenti vytvářejí a sdílejí sami pro sebe a kam jejich učitelé nemají přístup.

14.2 Diskuze zjištění o učebních situacích

Učební situace vzájemného učení jsem rozdělila na 1) ty využívající skrytých interakcí, 2) situace využívající transmisi, 3) situace využívající společné konstruování obsahů a 4) situace využívající asymetrických interakcí s významnou incentivou.

Učební situace využívající skrytých interakcí, byť pod jinými názvy, jsou v literatuře již zdokumentovány. V teorii komunit praxe (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) je proces, v němž učící se na počátku vstupu do prostředí zejména pozoruje druhé, nazván periferní participací a popsán jako jeden z legitimních procesů, jimž se člověk stává členem učící se komunity. Podobně jsme v našem výzkumu informálního učení na pracovišti (Brücknerová & Novotný, 2017a; Novotný & Brücknerová, 2016) našli tendenci ke skrytým interakcím u učitelů, kteří se cítili nebýt (ať již vlivem podmínek v konkrétní škole, či díky nízkému věku) plně součástí společenství učitelů.

Na vysoké škole si učebních situací využívajících skrytých interakcí při integraci do vysokoškolského prostředí všiml Read se spoluautory (2003). V jejich studii se jedná o učební situace využívané studenty z minoritního etnika, kteří se od interakce se studenty majoritního etnika drželi dále, protože jim buď přinášela jen další znejistění, nebo se setkávali s odmítáním. Význam skrytých učebních situací pro adaptaci, tentokrát u studentů s nižším prospěchem, dokumentuje rovněž Smithová (2015).

Domnívám se, že četnost skrytých interakcí může velmi významně ovlivnit učitel tím, jaké dává při výuce možnosti studentům se vzájemně poznat, dále nastavením aktivity, v níž se jednotliví studenti mohou projevit a ti, co se neprojevují, je mohou sledovat. Je dost možné, že tento význam je ještě větší u studentů kombinovaných studií než u studentů prezenčních studií (Donaldson & Graham, 1999).

Druhou skupinou učebních situací vzájemného učení jsou ty stojící na transmisi. Mohli bychom předpokládat, že se jedná o situace poměrně běžné, avšak někteří autoři (King, 2002) zároveň dodávají, že takové

interakce nemusejí vést ke kognitivním operacím vyššího řádu, a proto je třeba zaměřit se na podporu právě těch učebních situací, které k takovým cílům vedou.

Třetí skupinou situací jsou ty využívající společné konstruování obsahů. Brouwerová s Jansenovou (2019) vysvětluje, že tyto situace vyžadují poměrně vysokou mírou důvěry ve skupině a rozhodně učitelé nemohou očekávat, že se budou dít automaticky. O tom konec konců svědčí i to, že se tyto situace v typu *studují vedle sebe* téměř nevyskytují. Zmíněné autorky konstatují, že zejména tam, kde jsou studijní podmínky nastaveny výrazně kompetitivně či individualizovaně, skryté kurikulum tyto interakce spíše inhibuje, než že by je podporovalo. Podobný efekt může mít rovněž nízká studijní sebedůvěra studentů a jejich strach, že by mohli poskytnout informaci, která nebude správná (Brouwer & Jansen, 2019). Toto tvrzení opět zdůrazňuje potřebnou míru důvěry a koheze ve skupině, které podpoří studenty v odvaze a ochotě do vzájemného učení vstoupit (Poort et al., 2020).

Topping (2005) však upozorňuje, že se nejedná jen o důvěru. Aby byl tento typ učebních situací plně vytěžen, měly by být přítomny následující procesy: organizace práce a aktivní zapojení do ní, práce s kognitivním konfliktem, tvorba řešení nebo práce s chybou, komunikace, emoční podpora a ideálně i vzájemné poskytování zpětné vazby. Tyto poměrně sofistikované dovednosti však stěží je možné předpokládat u všech studentů, a proto konstatování zmíněné studie jen potvrzuje můj závěr, že tím, že se studenti začnou zapojovat do typu učebních situací využívajících společného konstruování obsahů, didaktická práce nekončí, ale spíše by měla začít v plné síle.

Význam těchto učebních situací pro kombinované studenty podporuje také studie O'Donnella a Tobbella (2007). Jejich kvalitativní analýza tranzice šestnácti dospělých studentů na vysokou školu zdůrazňuje význam diskuze se spolužáky mimo prostor třídy. Právě zde totiž mohou studenti otevřeně přiznat svoji nevědinnost, zkoušet používat nově osvojovaný odborný jazyk a rozvíjet obsahy, které výuka nabízí. Všechny tyto funkce (spolu s dalšími) plnily učební situace tohoto typu i v mých datech. Je možné se tedy domnívat, že způsoby, jimiž studenti využívají situace vzájemného učení, které stojí na společném konstruování obsahů, se napříč kulturami příliš neliší.

K typu učebních situací využívajících společné konstruování obsahů dochází v našich datech často v prostředí sociálních sítí. I zde jsou má zjištění v souladu se zjištěními v zahraničí. Peeters (2019) sledoval dvě facebookové studentské skupiny po dobu tří let. Konstatuje, že poměrně rychle se rozvinula výměna kognitivních, organizačních a sociálně-afektivních obsahů, přičemž v centru komunikace stály obsahy týkající se studovaného oboru a organizačních otázek. Vzájemné reakce na příspěvky značí přítomnost vzájemného učení a společného budování významů. Sociální rozměr (v našem případě jsou to motivační obsahy) je sice v příspěvcích přítomen, avšak není tím, co typicky vlákno příspěvků iniciuje, je ale obsahem, jenž sdílení studijních či organizačních obsahů doprovází. I když jsem neměla příležitost nahlédnout do žádné ze skupin na sociálních sítích našich respondentů, na základě jejich výpovědí se domnívám, že jejich interakce probíhají ve velmi podobném duchu.

Posledním typem identifikovaných situací vzájemného učení jsou situace využívající asymetrické interakce s významnou incentivou. Na základě studie Cho (2019) je možné předpokládat, že tendence vstupovat do tohoto typu učebních situací bude s věkem studentů narůstat a studenti si z nich budou schopni více odnášet. Zmíněná studie totiž dokládá, že zatímco mladší vysokoškolské studenty vynikající výsledky spolužáků mohou spíše odradit, starší studenti své spolužáky a jejich studijní úspěchy dokážou daleko více využít jako stimuly a příležitosti k vlastnímu zlepšení.

Význam učebních situací tohoto typu potvrzuje i výzkum kanadských studentů (Peregrina-Kretz et al., 2018) vymezující čtyři funkce, které studenti vzájemnému učení připisují. Jsou jimi 1) pomoc s adaptací skrze usnadňování navigace ve vysokoškolském studiu, 2) funkce důvěrníků a koučů, 3) podpora skrze tvorbu studijního prostředí (tato funkce je patrně nejvýznamněji kulturně podmíněna a v našich datech chybí) a 4) funkce vzorů, kdy studenti přejímají vzorce jednání ostatních, a tak se stávají součástí komunity. Situace vzájemného učení využívající asymetrické interakce s významnou incentivou tedy plní jak funkci vzoru (tam kde se jedná o předávání obsahů souvisejících se studiem), tak i funkci koučinku (v případě osobních obsahů). Stejně jako ve zmíněné studii studenti vidí mezi těmito funkcemi a jejich studijním úspěchem zcela přímou souvislost. Tuto souvislost potvrzují i ve studii (Brücknerová, 2021b), kde je to často právě vzájemné učení v těchto situacích, které působí jako prevence studijní neúspěšnosti.

14.3 Diskuze zjištění o typech vzájemného učení

V této knize jsem identifikovala tři typy vzájemného učení: 1) *studují vedle sebe*, 2) *studují spolu* a 3) *studují díky sobě*. Tyto typy je možné vnímat jako specifické fáze procesu vývoje studijní skupiny studentů kombinovaných studií (Tuckman, 1965), přičemž zdaleka ne všechny studijní skupiny všemi fázemi projdou – a jak jsem uvedla, nepovažují ani za funkční, aby třetí fáze byla záměrně učiteli vysokých škol podporována. Avšak domnívám se, že podpořit přechod z typu *studují vedle sebe* do typu *studují spolu* je úkolem vysokoškolského učitele, který vede výuku v duchu přístupu orientovaného na studenta (Boud et al., 2014).

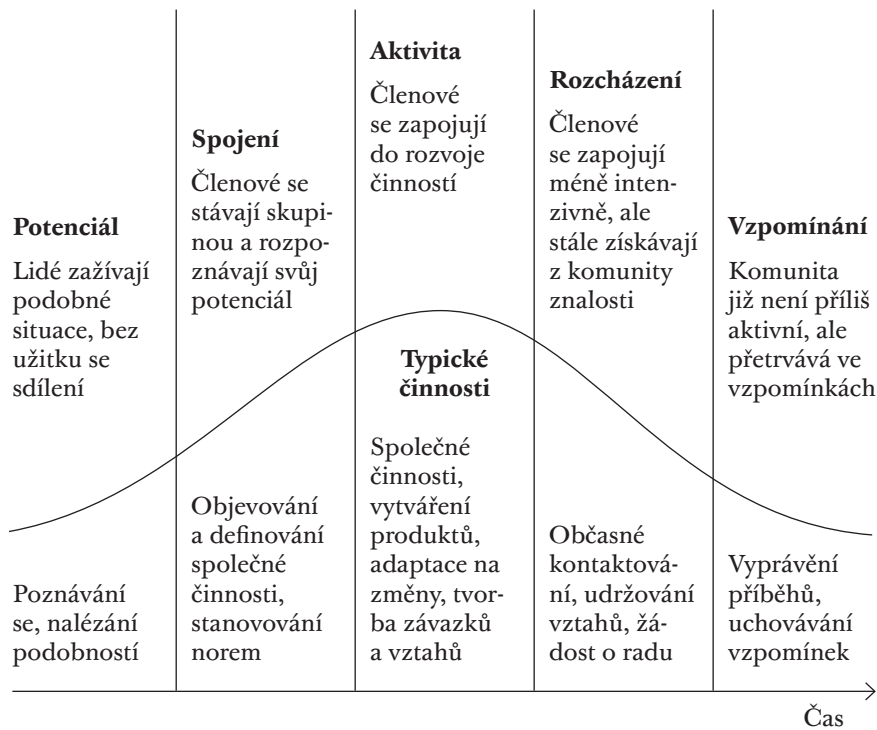
Za poměrně pozoruhodné však považuji to, že naproti běžně popsaným fázím vývoje malých sociálních skupin, v němž hraje ústřední roli konflikt přibližně ve druhé fázi vývoje (Tuckman, 1965), naše data (možná i díky řídkosti setkání či vlivem sebezprezentace respondentů) konflikty ve studijních skupinách neakcentují. Konfliktní situace jsou potenciálně ty, v nichž si studenti rozdělí práci, ale mnozí svému závazku nedostojí. Tyto situace se však promítají spíše do incentív k vzájemnému učení na úrovni jednotlivců, než že by jejich vyřešení či nevyřešení stimulovalo vkročení do dalšího typu vzájemného učení pro konkrétní studijní skupinu či vztahovou strukturu.

Patrně přílehlavější analogii lze hledat mezi mnou vytvořenými typy vzájemného učení a vývojem komunit praxe (Wenger, 1998) (obrázek 4).

Z tohoto Wengerova modelu je možné vnímat fáze označené jako potenciál, spojení a aktivita, jako fáze vývoje skupiny vstupující do typu vzájemného učení *studují spolu*. Tento typ učení je také nejbližší komunitě praxe, pro niž je charakteristické právě zaměření na rozvoj pracovního potenciálu skupiny skrze sdílení a společné konstruování nových významů, zatímco typ *studují vedle sebe* kvůli incentívám blízkým nezájmu, velké velikosti studijní skupiny či nízké intenzitě setkávání nevstoupí ani do první fáze Wengerova schématu. Typ *studují díky sobě* naopak přináší zaměření opět z komunity praxe směrem ven, k obsahům osobním a k dyadickým strukturám.

To, jakou měrou se na poměrně významném zastoupení typu *studují díky sobě* v našich datech podílí právě specifika studentů studujících pedagogické obory, je však otázkou, která na zodpovězení stále čeká. Domnívám se však, že významné incentivy, které někteří studenti do učebních situací tohoto typu vkládají, se již nedají vysvětlit součtem zisků a ztrát (Allen, 2007), ale spíše obětavostí a silou přátelství.

Obrázek 4 - Vývoj komunit praxe



Zdroj: Wenger, 1998, s. 3, překlad autorka

Závěr: Studují spolu?

Název této knihy *Studují spolu* by bylo možno vnímat jako banální konstatování. Samozřejmě že skupiny studentů v kombinovaných studiích spolu studují. Toto konstatování je však zároveň možno vnímat jako příležitost pro rozvoj procesů vzájemného učení mezi studenty. V této knize jsem doložila, že celosvětové trendy ve vysokoškolském vzdělávání tuto příležitost berou vážně, a to z mnoha důvodů. Ukázala jsem (kapitola 2), že vzájemné učení je úzce provázáno s tím, jak se studenti na vysokou školu adaptují, zda na vysoké škole setrvají a jak bude jejich studium úspěšné. Podpora procesů vzájemného učení (kapitola 3) v tomto světle přestává být didaktickou alternativou, ale stává se jedním z nástrojů, jak zvýšit nejen vnímanou kvalitu studia studenty, ale i efektivitu nakládání se zdroji, které se do vysokoškolských studií investují.

V době, kdy se i v České republice ze studijní neúspěšnosti stává významná agenda vysokoškolských institucí (srov. Vlk et al., 2017; MŠMT, 2020a), přicházím s detailním popisem procesů vzájemného učení, které dosud stály mimo výzkumnou pozornost. Ukazují, že to, zda studenti kombinovaných studií do vzájemného učení budou vstupovat, ovlivňují nejen jejich osobní charakteristiky, ale i kontext studia a studijní skupiny, což jsou faktory, které vysokoškolské instituce mohou velmi významně ovlivnit. Ukazují, že tento vliv nespočívá jen v didaktické rovině, ale že pro podporu vzájemného učení mohou být významné i relativně drobné zásahy administrativního charakteru (úprava rozvrhu, úprava pravidel pro přítomnost na prezenční výuce atp.).

Ve chvíli, kdy studenti do vzájemného učení vstupují, mohou jeho potenciál využívat rozmanitými způsoby a ve velmi různé míře. To dokladují detailním popisem situací vzájemného učení mezi studenty kombinovaných studií pedagogických oborů. Tyto situace vzájemného učení se ve skupinách studentů nevyskytují náhodně, ale můžeme díky jejich výskytu identifikovat typy vzájemného učení pro konkrétní skupinu studentů. Tyto typy vzájemného učení nazývám *studují vedle sebe*, *studují spolu* nebo *studují díky sobě*. Identifikace typu vzájemného učení nejen umožňuje konkrétní studijní skupině lépe porozumět, ale i nastavit optimální prostředky podpory

vzájemného učení tak, aby byl využit jeho potenciál a zároveň bylo vzájemné učení s cíli vysoké školy ve vzájemné synergii.

Název knihy *Studují spolu* je tedy vedle svého základního významu názvem typu vzájemného učení, které považuji za cíl podpory vzájemného učení v kombinovaných studiích. Doménou typu *studují spolu* jsou vzájemné diskuze, argumentace, hledání společných řešení, sdílení zkušeností a vzájemná motivace k setrvání ve studiu. Dokládám, že mnozí studenti kombinovaných studií si v souladu s andragogickým pohledem na dospělé učící se příležitosti pro tento typ vzájemného učení sami vytvářejí. Jiní se však vlivem rozmanitých kontextů dostávají mimo struktury, kde by tento typ vzájemného učení probíhal, a tak studují spíše vedle sebe. To lze vnímat buď jako promarněnou příležitost, nebo jako významný impulz pro intenzivní podporu vzájemného učení na českých vysokých školách.

Tato kniha kromě toho, že přitahuje pozornost k mámo zkoumanému jevu, činí tak zároveň způsobem, který klade do popředí perspektivu studentů. Byť pracuji s poměrně rozsáhlým datovým souborem, v biografických narativních rozhovorech, ve *focus groups* i písemných narativech, zaznívá jen hlas studentů. Je to hlas dospělých učících se, kteří nadto mají velmi často praxi v pedagogických profesích, a proto bychom jej měli brát vážně, ať již jako výzkumníci či jako učitelé. Nicméně pro plné porozumění tomu, jak vzájemné učení probíhá, by bylo potřeba pozorovat i jev samotný a analyzovat takové zdroje jako jsou facebookové skupiny či diskuze studentů na hodinách i mimo ně. A samozřejmě bychom potřebovali zachytit i hlas vysokoškolských učitelů, ať již těch, kteří o podporu vzájemného učení usilují či těch, kteří zůstávají spíše rezervovaní. Doplnění těchto a dalších pohledů, totiž může významně zpřesnit, jaké další kroky na institucionální i personální úrovni je potřeba podniknout, aby se vzájemné učení na českých vysokých školách mohlo plně rozvinout.

Studying together

Peer learning among part-time students in higher education, and support possibilities

The book presents peer learning among part-time students studying for educational degrees as an integral and essential part of their higher education experience that deserves support. Chapter 1 defines learning as a process where the learner has an incentive to interact with the environment. During the interaction, the person inquires about learning content stored in memory, which enables or improves the learner's subsequent actions. Peer learning is characterized as learning among partners without hierarchical relationships, and specifics of learning together with peers are explained. The second chapter describes how higher education students' achievement, well-being, sense of belonging to the university, and study engagement are influenced by peer learning and, on this basis, highlights the importance of peer learning in higher education. Chapter 3 summarizes how peer learning could be supported in higher education through educational environment, tutoring, cooperative learning, long-term team-based learning, and student assessment. Chapter 4 focuses on peer learning among part-time students studying for educational degrees who are participants in the empirical research presented. Chapter 5 describes the qualitative design used, data collection methods (six focus groups, 28 biographical interviews, and 102 written narratives), and analytical approaches.

Chapter 6 gives an overview of the results and informs about the main categories and the most important relationships among them. Three types of contexts influence peer learning processes in part-time studies: study program, peer group, and student characteristics. These contexts are described in chapters 8, 9, and 10. As shown in chapter 11, all these contexts serve as resources for incentives for peer learning in particular situations. In chapter 12, four types of learning interactions with peers during part-time studies are described, as well as four types of learning contexts. On this basis, 16 types of peer learning situations are presented. Each of them is unique in the combination of the type of learning content and learning interaction used. In chapter 12, based on patterns of occurrence of these peer learning situations, three types of peer learning among part-time stu-

dents are defined: studying beside peers, studying together with peers, and studying due to peers. Each of these types is connected with a particular level of trust and the relationships among students in a study group, enables participants to use specific peer learning benefits, and requires a different kind of support. Research findings are discussed in chapter 13.

The book is addressed to teachers, decision-makers in higher education, and researchers. It offers a reflection of under-researched processes in the Czech higher education system and might serve as a research-based guide to innovations in higher education.

Literatura

- Aaron, S., & Skakun, E. (1999). Correlation of students' characteristics with their learning styles as they begin medical school. *Academic Medicine*, 74(3), 260–262. <https://doi.org/10.1097/00001888-199903000-00016>
- Ahn, M. Y., & Davis, H. H. (2020). Four domains of students' sense of belonging to university. *Studies in Higher Education*, 45(3), 622–634. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564902>
- Allen, T. D. (2007). Mentoring relationships from the perspective of the mentor. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (s. 123–147). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412976619.n5>
- Almasi, J. F. (1995). The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 314–351. <https://doi.org/10.2307/747620>
- Altschwager, T., Dolan, R., & Conduit, J. (2018). Social brand engagement: How orientation events engage students with the university. *Australasian Marketing Journal (AMJ)*, 26(2), 83–91. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2018.04.004>
- Anderson, A., Johnston, B., & McDonald, A. (2014). Patterns of learning in a sample of adult returners to higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 536–552. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.726971>
- Andres, P., Dobrovská, D., Hrmo, R., & Vaněček, D. (2021). Distant education of mature age students—motivational aspects. In M. E. Auer & T. Rüttmann (Eds.), *Educating engineers for future industrial revolutions: Proceedings of the 23rd International conference on interactive collaborative learning (ICL2020)*, Volume 2 (s. 185–190). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68201-9_19
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Ausburn, L. J. (2004). Course design elements most valued by adult learners in blended online education environments: An American perspective. *Educational Media International*, 41(4), 327–337. <https://doi.org/10.1080/0952398042000314820>
- Baker, M. (1994). A model for negotiation in teaching-learning dialogues. *Journal of Interactive Learning Research*, 5(2), 199.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (s. 213–262). Rand McNally & Company.
- Bandura, A. (1971) *Social learning theory*. General Learning Press.
- Bandura, A., & McClelland, D. C. (1977). *Social learning theory (Vol. 1)*. Prentice Hall.

- Barac, K., Kirstein, M., Kunz, R., & Beukes, B. (2016). *Factors influencing students' learning approaches in auditing*. *Meditari Accountancy Research*. <https://doi.org/10.1108/MEDAR-06-2013-0018>
- Barron, B. (2003). When smart groups fail. *The Journal of the Learning Sciences*, *12*(3), 307-359. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1203_1
- Beckmann, N., Wood, R. E., Minbashian, A., & Taberbero, C. (2012). Small group learning: Do group members' implicit theories of ability make a difference? *Learning and Individual Differences*, *22*(5), 624-631. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.06.007>
- Bene, K. L., & Bergus, G. (2014). When learners become teachers. *Family Medicine*, *46*(10), 783-787.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. *Research monograph*. Australian council for educational research Ltd.
- Billing, D. (2007). Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills. *Higher Education*, *53*(4), 483-516. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-5628-5>
- Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M., & Krajcik, J. S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of: The learning sciences* (s. 475-488). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.029>
- Boekaerts, M., & Minnaert, A. (1999). Self-regulation with respect to informal learning. *International Journal of Educational Research*, *31*(6), 533-544. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00020-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00020-8)
- Boekaerts, M., & Minnaert, A. (2006). Affective and motivational outcomes of working in collaborative groups. *Educational Psychology*, *26*(2), 187-208. <https://doi.org/10.1080/01443410500344217>
- Bossert, S. T. (1988). Chapter 6: Cooperative activities in the classroom. *Review of Research in Education*, *15*(1), 225-250. <https://doi.org/10.3102/0091732X015001225>
- Bosworth, K. (1994). Developing collaborative skills in college students. *New Directions for Teaching and Learning*, *59*, 25-31. <https://doi.org/10.1002/tl.37219945905>
- Boud, D. (1999). Situating academic development in professional work: Using peer learning. *The International Journal for Academic Development*, *4*(1), 3-10. <https://doi.org/10.1080/1360144990040102>
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *24*(4), 413-426. <https://doi.org/10.1080/0260293990240405>
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (Eds.). (2014). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315042565>

- Brouwer, J., Flache, A., Jansen, E., Hofman, A., & Steglich, C. (2018). Emergent achievement segregation in freshmen learning community networks. *Higher Education, 76*(3), 483–500. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0221-2>
- Brouwer, J., & Jansen, E. (2019). Beyond grades: Developing knowledge sharing in learning communities as a graduate attribute. *Higher Education Research & Development, 38*(2), 219–234. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1522619>
- Brücknerová, K. (2021a). Jak poznáme kvalitní kombinované studium?: Pilíře kvality v hodnocení zralými studenty. *Studia paedagogica, 26*(1), 125–144. <https://doi.org/10.5817/SP2021-1-5>
- Brücknerová, K. (2021b). Význam vzájemného učení mezi studenty kombinovaného studia pro prevenci studijní neúspěšnosti. In I. Červenková (Ed.), *Rozmanitost podpory učení v teorii a výzkumu* (s. 48–50). Ostravská univerzita.
- Brücknerová, K., & Novotný, P. (2017a). Intergenerational learning among teachers: Overt and covert forms of continuing professional development. *Professional Development in Education, 43*(3), 397–415. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1194876>
- Brücknerová, K., & Novotný, P. (2017b). Trust within teaching staff and mutual learning among teachers. *Studia paedagogica, 22*(2), 67–95. <https://doi.org/10.5817/SP2017-2-5>
- Brücknerová, K., & Novotný, P. (2019). The influence of principals on the hidden curriculum of induction. *Educational Management Administration & Leadership, 47*(4), 606–623. <https://doi.org/10.1177/1741143217745878>
- Brücknerová, K., Rozvadská, K., Knotová, D., Juhaňák, L., Rabušicová, M., & Novotný, P. (2020b). Educational trajectories of non-traditional students: Stories behind numbers. *Studia paedagogica, 25*(4), 93–114. <https://doi.org/10.5817/SP2020-4-5>
- Brücknerová, K., Škarková, L., & Novotný, P. (2020a). Educational leadership for intergenerational learning among teachers. In R. Dorczak & A. P. Portela (Eds.), *Generational diversity and intergenerational collaboration among teachers: Perspectives and experience* (s. 61–75). Uniwersytet Jagielloński.
- Bunce, L., & Bennett, M. (2019). A degree of studying? Approaches to learning and academic performance among student “consumers”. *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/1469787419860204>
- Bye, D., Pushkar, D., & Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly, 57*(2), 141–158. <https://doi.org/10.1177/0741713606294235>
- Catterall, M., & Ibbotson, P. (2000). Using projective techniques in education research. *British Educational Research Journal, 26*(2), 245–256. <https://doi.org/10.1080/01411920050000971>

- Coates, H. (2010). Development of the Australasian survey of student engagement (AUSSE). *Higher Education*, 60(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9281-2>
- Collier, G., & Clarke, R. (1986). Syndicate methods: Two styles compared. *Higher Education*, 15(6), 609-618. <https://doi.org/10.1007/BF00141399>
- Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: A controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education*, 68(6), 927-942. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9752-y>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.
- Cropanzano, R., Anthony, E. L., Daniels, S. R., & Hall, A. V. (2017). Social exchange theory: A critical review with theoretical remedies. *Academy of Management Annals*, 11(1), 479-516. <https://doi.org/10.5465/annals.2015.0099>
- Cummings, D. J., & Sheeran, N. (2019). Do academic motivation and personality influence which students benefit the most from peer-assisted study sessions?. *Psychology Learning & Teaching*, 18(3), 244-258. <https://doi.org/10.1177/1475725719840502>
- Čejková, I. (2017). Vysokoškolský učitel bez učitelského vzdělání: Problém, nebo výzva?. *Pedagogická orientace*, 27(1). <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-160>
- Dawson, P., van der Meer, J., Skalicky, J., & Cowley, K. (2014). On the effectiveness of supplemental instruction: A systematic review of supplemental instruction and peer-assisted study sessions literature between 2001 and 2010. *Review of Educational Research*, 84(4), 609-639. <https://doi.org/10.3102/0034654314540007>
- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2015). Promoting university students' metacognitive regulation through peer learning: The potential of reciprocal peer tutoring. *Higher Education*, 70(3), 469-486. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9849-3>
- De Dreu, C. K., & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 741-749. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.741>
- Delahunty, J., & O'Shea, S. (2019). 'I'm happy, and I'm passing. That's all that matters!': Exploring discourses of university academic success through linguistic analysis. *Language and Education*, 33(4), 302-321. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1562468>
- Deutsch, M. (1949a). A theory of co-operation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129-152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Deutsch, M. (1949b). An experimental study of the effects of co-operation and competition upon group process. *Human Relations*, 2(3), 199-231. <https://doi.org/10.1177/001872674900200301>

- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In H. Spada & P. Reimann (Eds.), *Learning in Humans and Machines: Towards an interdisciplinary learning science*. Pergamon.
- Ding, W., Aoyama, A., & Choi, E. (2020). An approach to the diffusion of tacit knowledge: Learning from imitation to creation. *International Journal of Knowledge Management Studies*, 11(2), 103–116. <https://doi.org/10.1504/IJKMS.2020.106276>
- Dingel, M. J., Wei, W., & Huq, A. (2013). Cooperative learning and peer evaluation: The effect of free riders on team performance and the relationship between course performance and peer evaluation. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1) 45–56.
- Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Karolinum Press.
- Donaldson, J. F., & Graham, S. (1999). A model of college outcomes for adults. *Adult Education Quarterly*, 50(1), 24–40. <https://doi.org/10.1177/074171369905000103>
- Dvořáčková, J., Pabian, P., Smith, S., Stöckelová, T., Šima, K., & Virtová, T. (2014). *Politika a každodennost na českých vysokých školách: Etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Engestrom, Y., Kerosuo, H., & Engeström, Y. (2007). From workplace learning to inter-organizational learning and back: The contribution of activity theory. *Journal of Workplace Learning*, 19(6), 336–342. <https://doi.org/10.1108/13665620710777084>
- Entwistle, N., Mccune, V., & Walker, P. (2001). Conceptions, styles and approaches within higher education: Analytic abstractions and everyday experience. In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (s. 103–136). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410605986-5>
- Fagioli, L., Rios-Aguilar, C., & Deil-Amen, R. (2015). Changing the context of student engagement: Using Facebook to increase community college student persistence and success. *Teachers College Record*, 117(12), 1–42.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287–322. <https://doi.org/10.3102/00346543070003287>
- Fawcett, L. M., & Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 157–169. <https://doi.org/10.1348/000709904X23411>
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203–220. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. SAGE.

- Gagne, R. M. (1984). Learning outcomes and their effects: Useful categories of human performance. *American Psychologist*, 39(4), 377–385. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.4.377>
- Geeraerts, K. (2018). *Dead wood or untapped expertise? Intergenerational knowledge flows in school teams*. University of Antwerp.
- Gibbs, G. (2009). The assessment of group work: Lessons from the literature. In *Assessment Standards Knowledge Exchange* (s. 1–17).
- Gilardi, S., & Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33–53. <https://doi.org/10.1080/00221546.2011.11779084>
- Golbeck, S. L., & Sinagra, K. (2000). Effects of gender and collaboration on college students' performance on a Piagetian spatial task. *The Journal of Experimental Education*, 69(1), 22–35. <https://doi.org/10.1080/00220970009600647>
- Govil, P. (2013). Ethical considerations in educational research. *International Journal of Advancement in Education and Social Sciences*, 1(2), 17–22.
- Gravett, K., & Winstone, N. E. (2019). Storying students' becomings into and through higher education. *Studies in Higher Education*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1695112>
- Greenbaum, T. L. (1999). *Moderating focus groups: A practical guide for group facilitation*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483328522>
- Griffiths, S. (2009). Teaching and learning in small groups. In H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall (Eds.), *A handbook for teaching and learning in higher education* (s. 90–102). Routledge.
- Hancock, D. (2004). Cooperative learning and peer orientation effects on motivation and achievement. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 159–168. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.3.159-168>
- Hanson, J. M., Trolan, T. L., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2016). Evaluating the influence of peer learning on psychological well-being. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 191–206. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1136274>
- Hasbun, T., Araya, A., & Villalon, J. (2016). Extracurricular activities as dropout prediction factors in higher education using decision trees. In *2016 IEEE 16th international conference on advanced learning technologies (ICALT)* (s. 242–244). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2016.66>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Hauschildt, K., Gwosc, C., & Vögtle, E. M. (2018). Social and economic conditions of student life in Europe. In German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW) (Ed.), *Eurostudent VI 2016–2018. Synopsis of Indicators*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001920cw>
- Havnes, A. (2008). Peer-mediated learning beyond the curriculum. *Studies in Higher Education*, 33(2), 193–204. <https://doi.org/10.1080/03075070801916344>
- Heinicke, C., & Bales, R. F. (1953). Developmental trends in the structure of small groups. *Sociometry*, 16(1), 7–38. <https://doi.org/10.2307/2785953>
- Holley, D., & Oliver, M. (2010). Student engagement and blended learning: Portraits of risk. *Computers & Education*, 54(3), 693–700. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.035>
- Homans, G. C. (1958). Social behavior as exchange. *American Journal of Sociology*, 63(6), 597–606. <https://doi.org/10.1086/222355>
- Hoppitt, W., & Laland, K. N. (2013). *Social learning: An introduction to mechanisms, methods, and models*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400846504>
- Horsburgh, J., & Ippolito, K. (2018). A skill to be worked at: Using social learning theory to explore the process of learning from role models in clinical settings. *BMC Medical Education*, 18(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1251-x>
- Hu, S. (2011). Reconsidering the relationship between student engagement and persistence in college. *Innovative Higher Education*, 36(2), 97–106. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9158-4>
- Chan, Y. K. (2016). Investigating the relationship among extracurricular activities, learning approach and academic outcomes: A case study. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 223–233. <https://doi.org/10.1177/1469787416654795>
- Channon, S. B., Davis, R. C., Goode, N. T., & May, S. A. (2017). What makes a ‘good group’? Exploring the characteristics and performance of undergraduate student groups. *Advances in Health Sciences Education*, 22(1), 17–41. <https://doi.org/10.1007/s10459-016-9680-y>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE.
- Cho, K. W. (2019). Exploring the dark side of exposure to peer excellence among traditional and nontraditional college students. *Learning and Individual Differences*, 73, 52–58. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.05.001>
- Chung, E., Turnbull, D., & Chur-Hansen, A. (2017). Differences in resilience between ‘traditional’ and ‘non-traditional’ university students. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 77–87. <https://doi.org/10.1177/1469787417693493>
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203939895>

- Illeris, K. (Ed.). (2018). *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147277>
- Irwin, C., Ball, L., Desbrow, B., & Leveritt, M. (2012). Students' perceptions of using Facebook as an interactive learning resource at university. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7). <https://doi.org/10.14742/ajet.798>
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning (Vol. 1)*. Psychology Press.
- Jarvis, P. (2012). *Adult learning in the social context (Vol. 78)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203802724>
- Järvelä, S., & Järvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record*, 113(2), 350-374.
- Järvelä, S., Volet, S., & Järvenoja, H. (2010). Research on motivation in collaborative learning: Moving beyond the cognitive-situative divide and combining individual and social processes. *Educational Psychologist*, 45(1), 15-27. <https://doi.org/10.1080/00461520903433539>
- Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2009). Emotion control in collaborative learning situations: Do students regulate emotions evoked by social challenges. *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 463-481. <https://doi.org/10.1348/000709909X402811>
- Jehn, K. A., Northcraft, G. B., & Neale, M. A. (1999). Why differences make a difference: A field study of diversity, conflict and performance in workgroups. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 741-763. <https://doi.org/10.2307/2667054>
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1991). *Joining together: Group theory and group skills*. Prentice-Hall, Inc.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Prentice-Hall, Inc.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(4), 1-26.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kahu, E. R. (2014). Increasing the emotional engagement of first year mature-aged distance students: Interest and belonging. *International Journal of the First Year in Higher Education*, 5(2), 45-55. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v5i2.231>

- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2013). *Focus groups*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203590447>
- Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Portál.
- Kasíková, H. (2015a). Didaktika vysoké školy a teorie učitelského vzdělávání jako zdroj jejího rozvoje. *Aula: Časopis pro vysokoškolskou a vědní politiku*, 23(1), 36–56.
- Kasíková, H. (2015b). Proměna vysokoškolské výuky: Zkušenost s využitím kooperativních skupin. *Studia paedagogica*, 20(2), 81–103. <https://doi.org/10.5817/SP2015-2-5>
- Kasíková, H. (2017). Kooperativní učení na školách: Tři pohledy, tři výhledy. *Pedagogika*, 67(2), 160–125. <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.398>
- Kasworm, C. E. (1997, březen). *Adult meaning making in the undergraduate classroom*. Příspěvek prezentovaný na Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410778.pdf>
- Kasworm, C. E. (2010). Adult learners in a research university: Negotiating undergraduate student identity. *Adult Education Quarterly*, 60(2), 143–160. <https://doi.org/10.1177/0741713609336110>
- Keller, J. (1988). Teorie sociální směny-Příklad pozitivistického přístupu k sociálnímu jednání. In J. Keller (Ed.), *Sociální jednání: Z hlediska marxistické sociologie* (s. 33–47). Univerzita J.E. Purkyně v Brně.
- Kember, D., Lee, K., & Li, N. (2001). Cultivating a sense of belonging in part-time students. *International Journal of Lifelong Education*, 20(4), 326–341. <https://doi.org/10.1080/02601370117754>
- King, A. (2002). Structuring peer interaction to promote high-level cognitive processing. *Theory Into Practice*, 41(1), 33–39. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4101_6
- Kirschner, F., Paas, F., & Kirschner, P. A. (2009). A cognitive load approach to collaborative learning: United brains for complex tasks. *Educational Psychology Review*, 21(1), 31–42. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9095-2>
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103–121. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>
- Knowles, M. S. (1984). *Theory of andragogy*.
- Koivuniemi, M., Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2018). Teacher education students' strategic activities in challenging collaborative learning situations. *Learning, Culture and Social Interaction*, 19, 109–123. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.05.002>
- Krause, K. L., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493–505. <https://doi.org/10.1080/02602930701698892>

- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. In *New directions for Institutional Research (Research no. 141)* (s. 5–20). Wiley Periodicals Inc. <https://doi.org/10.1002/ir.283>
- Ladd, G. W. (2007). Social learning in the peer context. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on socialization and social development in early childhood education* (s. 133–164). Information Age Publishing Inc.
- Lam, R., & Kapur, M. (2018). Preparation for future collaboration: Cognitively preparing for learning from collaboration. *The Journal of Experimental Education*, 86(4), 546–559. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1386156>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lea, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: Beyond 'educational bulimia'? *Studies in Higher Education*, 28(3), 321–334. <https://doi.org/10.1080/03075070309293>
- Lee, J., & Bonk, C. J. (2016). Social network analysis of peer relationships and online interactions in a blended class using blogs. *The Internet and Higher Education*, 28, 35–44. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.09.001>
- Leijen, Ä., Valtna, K., Leijen, D. A., & Pedaste, M. (2012). How to determine the quality of students' reflections? *Studies in Higher Education*, 37(2), 203–217. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.504814>
- Levin, O., & Flavian, H. (2020). Simulation-based learning in the context of peer learning from the perspective of preservice teachers: A case study. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827391>
- Li, L. C., Grimshaw, J. M., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P. C., & Graham, I. D. (2009). Evolution of Wenger's concept of community of practice. *Implementation Science*, 4(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-11>
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C. V., Guo, X., & Tywoniw, R. (2020). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 193–211. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1620679>
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Applied social research methods, Vol. 47. Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412985253>
- Lin, W., Koopmann, J., & Wang, M. (2020). How does workplace helping behavior step up or slack off? Integrating enrichment-based and depletion-based perspectives. *Journal of Management*, 46(3), 385–413. <https://doi.org/10.1177/0149206318795275>
- Liu, N. F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290. <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>

- Lizzio, A., & Wilson, K. (2005). Self-managed learning groups in higher education: Students' perceptions of process and outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 373-390. <https://doi.org/10.1348/000709905X25355>
- Longfellow, E., May, S., Burke, L., & Marks-Maran, D. (2008). 'They had a way of helping that actually helped': A case study of a peer-assisted learning scheme. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 93-105. <https://doi.org/10.1080/13562510701794118>
- Lundberg, C. A. (2003). The influence of time-limitations, faculty, and peer relationships on adult student learning: A causal model. *The Journal of Higher Education*, 74(6), 665-688. <https://doi.org/10.1080/00221546.2003.11780863>
- Lyman, M., & Keyes, C. (2019). Peer-supported writing in graduate research courses: A mixed methods assessment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 31(1), 11-20.
- Mahoney, J. W., & Harris-Reeves, B. (2019). The effects of collaborative testing on higher order thinking: Do the bright get brighter?. *Active Learning in Higher Education*, 20(1), 25-37. <https://doi.org/10.1177/1469787417723243>
- Machemer, P. L., & Crawford, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 9-30. <https://doi.org/10.1177/1469787407074008>
- Maunder, R. E. (2018). Students' peer relationships and their contribution to university adjustment: The need to belong in the university community. *Journal of Further and Higher Education*, 42(6), 756-768. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1311996>
- Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, 159(3810), 56-63. <https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56>
- Micari, M., & Pazos, P. (2019). Small fish in a small pond: The impact of collaborative learning on academic success for less-prepared students in a highly selective STEM environment. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 294-306. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1532395>
- Michaelsen, L. K., Sweet, M., & Parmelee, D. X. (Eds.). (2011). *New directions for teaching and learning. Team-based learning: Small group learning's next big step (Number 116)*. John Wiley & Sons.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020a). *Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/strategicky-zamer-ministerstva-pro-oblast-vs-na-obdobi-od>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020b). *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2019*. <https://www.msmt.cz/file/53494/download/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Monitorovací ukazatele*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/monitorovaci-ukazatele>

- Monson, R. A. (2019). Do they have to like it to learn from it? Students' experiences, group dynamics, and learning outcomes in group research projects. *Teaching Sociology*, 47(2), 116–134. <https://doi.org/10.1177/0092055X18812549>
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. RoutledgeFalmer.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research (Vol. 16)*. SAGE publications. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>
- Nariadení vlády č. 275/2016 Sb. o oblastech vzdělávání ve vysokém školství. (2016). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-275>.
- Nokes-Malach, T. J., Richey, J. E., & Gadgil, S. (2015). When is it better to learn together? Insights from research on collaborative learning. *Educational Psychology Review*, 27(4), 645–656. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9312-8>
- Novotný, P., & Brücknerová, K. (2016). Informální mezigenerační učení v učitelských sborech: Rozdíly v zapojení generací do učebních interakcí. *Orbis scholae*, 10(1), 11–33. <https://doi.org/10.14712/23363177.2016.12>
- Novotný, P., Brücknerová, K., Juhaňák, L., & Rozvadská, K. (2019). Driven to be a non-traditional student: Measurement of the Academic Motivation Scale with adult learners after their transition to university. *Studia paedagogica*, 24(2), 109–135. <https://doi.org/10.5817/SP2019-2-5>
- Novotný, P., Brücknerová, K., Rabušicová, M., Knotová, D., Juhaňák, L., & Rozvadská, K. (2021) (v tisku). *Netradiční studenti pedagogických oborů*. Masarykova univerzita.
- O'Boyle, N. (2014). Front row friendships: Relational dialectics and identity negotiations by mature students at university. *Communication Education*, 63(3), 169–191. <https://doi.org/10.1080/03634523.2014.903333>
- O'Donnell, A. M., & O'Kelly, J. (1994). Learning from peers: Beyond the rhetoric of positive results. *Educational Psychology Review*, 6(4), 321–349. <https://doi.org/10.1007/BF02213419>
- O'Donnell, V. L., & Tobbell, J. (2007). The transition of adult students to higher education: Legitimate peripheral participation in a community of practice?. *Adult Education Quarterly*, 57(4), 312–328. <https://doi.org/10.1177/0741713607302686>
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 345–375. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.345>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5 Pt 2), 1189–1208.
- Peeters, W. (2019). The peer interaction process on Facebook: A social network analysis of learners' online conversations. *Education and Information Technologies*, 24(5), 3177–3204. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09914-2>

- Peregrina-Kretz, D., Seifert, T., Arnold, C., & Burrow, J. (2018). Finding their way in post-secondary education: The power of peers as connectors, coaches, co-constructors and copycats. *Higher Education Research & Development*, 37(5), 1076-1090. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1471050>
- Peterson, P. L., Janicki, T. C., & Swing, S. R. (1981). Ability× treatment interaction effects on children's learning in large-group and small-group approaches. *American Educational Research Journal*, 18(4), 453-473. <https://doi.org/10.3102/00028312018004453>
- Piaget, J. (2000). *Psychologie dítěte*. Portál.
- Podlahová, L. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Grada.
- Poort, I., Jansen, E., & Hofman, A. (2020). Does the group matter? Effects of trust, cultural diversity, and group formation on engagement in group work in higher education. *Higher Education Research & Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1839024>
- Pullen, A. G., Griffioen, D. M., Schoonenboom, J., de Koning, B. B., & Beishuizen, J. J. (2018). Does excellence matter? The influence of potential for excellence on students' motivation for specific collaborative tasks. *Studies in Higher Education*, 43(11), 2059-2071. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1304376>
- Rabušicová, M., Brücknerová, K., Kamanová, L., Novotný, P., Pevná, K., & Vařejková, Z. (2017). *Mezigenerační učení. Teorie, výzkum, praxe*. Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (2012). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Masarykova univerzita.
- Räisänen, M., Postareff, L., Mattsson, M., & Lindblom-Ylänne, S. (2018). Study-related exhaustion: First-year students' use of self-regulation of learning and peer learning and perceived value of peer support. *Active Learning in Higher Education*, 21(3), 173-188. <https://doi.org/10.1177/1469787418798517>
- Ravanipour, M., Bahreini, M., & Ravanipour, M. (2015). Exploring nursing students' experience of peer learning in clinical practice. *Journal of Education and Health Promotion*, 4(46). <https://doi.org/10.4103/2277-9531.157233>
- Read, B., Archer, L., & Leathwood, C. (2003). Challenging cultures? Student conceptions of 'belonging' and 'isolation' at a post-1992 university. *Studies in Higher Education*, 28(3), 261-277. <https://doi.org/10.1080/03075070309290>
- Rewey, K. L., Dansereau, D. F., Skaggs, L. P., Hall, R. H., & Pitre, U. (1989). Effects of scripted cooperation and knowledge maps on the processing of technical material. *Journal of Educational Psychology*, 81(4), 604-609. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.4.604>
- Richardson, J. T. (1995). Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education*, 20(1), 5-17. <https://doi.org/10.1080/03075079512331381760>

- Rohlíková, J., & Vejvodová, L. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole: Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Grada Publishing as.
- Roschelle, J. (1992). Learning by collaborating: Convergent conceptual change. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(3), 235–276. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0203_1
- Rubin, M., Scevak, J., Southgate, E., Macqueen, S., Williams, P., & Douglas, H. (2018). Older women, deeper learning, and greater satisfaction at university: Age and gender predict university students' learning approach and degree satisfaction. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11(1), 82. <https://doi.org/10.1037/dhe0000042>
- Ryff, C. D., & C. L. Keyes. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–726. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Saar, E., Täht, K., & Roosalu, T. (2014). Institutional barriers for adults' participation in higher education in thirteen European countries. *Higher Education*, 68(5), 691–710. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9739-8>
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8(4), 443–451. <https://doi.org/10.1007/BF01680533>
- Sarbin, T. R. (1976). Cross-age tutoring and social identity. In V. L. Allen (Ed.), *Children as teachers* (s. 27–40). Academic Press.
- Seaman, J. E., Allen, I. E., & Seaman, J. (2018). *Grade increase: Tracking distance education in the United States*. Babson Survey Research Group.
- Shaw, M. E. (1954). Group structure and the behavior of individuals in small groups. *The Journal of Psychology*, 38(1), 139–149. <https://doi.org/10.1080/00223980.1954.9712925>
- Shaw, J. D., Duffy, M. K., & Stark, E. M. (2000). Interdependence and preference for group work: Main and congruence effects on the satisfaction and performance of group members. *Journal of Management*, 26(2), 259–279. <https://doi.org/10.1177/014920630002600205>
- Shook, N. J., & Clay, R. (2012). Interracial roommate relationships: A mechanism for promoting sense of belonging at university and academic performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(5), 1168–1172. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.05.005>
- Short, E., Kinman, G., & Baker, S. (2020). Evaluating the impact of a peer coaching intervention on well-being among psychology undergraduate students. In J. Passmore & D. Tee (Eds.), *Coaching Researched: A Coaching Psychology Reader* (s. 285–296). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119656913.ch15>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

- Schwartz, S. E., Kanchewa, S. S., Rhodes, J. E., Gowdy, G., Stark, A. M., Horn, J. P., Parnes, M., & Spencer, R. (2018). "I'm Having a Little Struggle With This, Can You Help Me Out?": Examining Impacts and Processes of a Social Capital Intervention for First-Generation College Students. *American Journal of Community Psychology, 61*(1-2), 166-178. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12206>
- Siegel, M. A. (2012). Filling in the distance between us: Group metacognition during problem solving in a secondary education course. *Journal of Science Education and Technology, 21*(3), 325-341. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9326-z>
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.
- Slavin, R. E. (2011). Cooperative learning. *Review of Educational Research, 50*(2), 160-166. <https://doi.org/10.3102/00346543050002315>
- Smith, R. A. (2015). Magnets and seekers: A network perspective on academic integration inside two residential communities. *The Journal of Higher Education, 86*(6), 893-922. <https://doi.org/10.1080/00221546.2015.11777388>
- Snoeren, M. M., Raaijmakers, R., Niessen, T. J., & Abma, T. A. (2016). Mentoring with (in) care: A co-constructed auto-ethnography of mutual learning. *Journal of Organizational Behavior, 37*(1), 3-22. <https://doi.org/10.1002/job.2011>
- Soetanto, D., & MacDonald, M. (2017). Group work and the change of obstacles over time: The influence of learning style and group composition. *Active Learning in Higher Education, 18*(2), 99-113. <https://doi.org/10.1177/1469787417707613>
- Sorey, K. C., & Duggan, M. H. (2008). Differential predictors of persistence between community college adult and traditional-aged students. *Community College Journal of Research and Practice, 32*(2), 75-100. <https://doi.org/10.1080/10668920701380967>
- Sprague, M., Wilson, K. F., & McKenzie, K. S. (2019). Evaluating the quality of peer and self evaluations as measures of student contributions to group projects. *Higher Education Research & Development, 38*(5), 1061-1074. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1615417>
- Sridharan, B., Tai, J., & Boud, D. (2019). Does the use of summative peer assessment in collaborative group work inhibit good judgement?. *Higher Education, 77*(5), 853-870. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0305-7>
- Swain, J., & Hammond, C. (2011). The motivations and outcomes of studying for part-time mature students in higher education. *International Journal of Lifelong Education, 30*(5), 591-612. <https://doi.org/10.1080/02601370.2011.579736>
- Swanson, E., McCulley, L. V., Osman, D. J., Scammacca Lewis, N., & Solis, M. (2019). The effect of team-based learning on content knowledge: A meta-analysis. *Active Learning in Higher Education, 20*(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/1469787417731201>
- Šedová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2017). *Jak se učitelé učí: Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Masarykova univerzita.

- Šedová, K., Švaříček, R., Sedláčková, J., Čejková, I., Šmardová, A., Novotný, P., & Zounek, J. (2016). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica*, 21(1), 9–34. <https://doi.org/10.5817/SP2016-1-2>
- Šima, K., & Pabian, P. (2013). *Ztracený Humboldtův ráj: Ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Tai, J. H., Canny, B. J., Haines, T. P., & Molloy, E. K. (2017). Identifying opportunities for peer learning: An observational study of medical students on clinical placements. *Teaching and Learning in Medicine*, 29(1), 13–24. <https://doi.org/10.1080/10401334.2016.1165101>
- Tang, K. C. C. (1993). Spontaneous collaborative learning: A new dimension in student learning experience?. *Higher Education Research and Development*, 12(2), 115–130. <https://doi.org/10.1080/0729436930120201>
- Thoms, B., & Eryilmaz, E. (2014). How media choice affects learner interactions in distance learning classes. *Computers & Education*, 75, 112–126. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.002>
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226804545.001.0001>
- Tolmie, A. K., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., Livingston, K., & Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction*, 20(3), 177–191. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.005>
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321–345. <https://doi.org/10.1007/BF00138870>
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20–27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Trechová, M. (2017). *Skupinová práce očima vysokoškolských studentů* [diplomová práce]. Masarykova univerzita.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. The Higher Education Academy.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384–399. <https://doi.org/10.1037/h0022100>
- Tudge, J. R. (1992). Processes and consequences of peer collaboration: A Vygotskian analysis. *Child Development*, 63(6), 1364–1379. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01701.x>

- Tudge, J. R. (2000). Theory, method, and analysis in research on the relations between peer collaboration and cognitive development. *The Journal of Experimental Education*, 69(1), 98–112. <https://doi.org/10.1080/00220970009600651>
- Turner, G., & Shepherd, J. (1999). A method in search of a theory: Peer education and health promotion. *Health Education Research*, 14(2), 235–247. <https://doi.org/10.1093/her/14.2.235>
- Tyler-Smith, K. (2006). Early attrition among first time eLearners: A review of factors that contribute to drop-out, withdrawal and non-completion rates of adult learners undertaking eLearning programmes. *Journal of Online Learning and Teaching*, 2(2), 73–85.
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). The anatomy of adolescents' emotional engagement in schoolwork. *Social Psychology of Education*, 19(3), 587–606. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9343-0>
- Urban, K., & Jirsáková, J. (2021). Motivation and personality traits in adult learners. *Journal of Adult and Continuing Education*. <https://doi.org/10.1177/14779714211000361>
- Valadas, S. T., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2017). The mediating effects of approaches to learning on the academic success of first-year college students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(6), 721–734. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1188146>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Van den Bossche, P., Gijsselaers, W. H., Segers, M., & Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors. *Small Group Research*, 37(5), 490–521. <https://doi.org/10.1177/1046496406292938>
- Van den Bossche, P., Gijsselaers, W., Segers, M., Woltjer, G., & Kirschner, P. (2011). Team learning: Building shared mental models. *Instructional Science*, 39(3), 283–301. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9128-3>
- Van der Pol, J., Van den Berg, B. A. M., Admiraal, W. F., & Simons, P. R. J. (2008). The nature, reception, and use of online peer feedback in higher education. *Computers & Education*, 51(4), 1804–1817. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.001>
- Van Meter, P., & Stevens, R. J. (2000). The role of theory in the study of peer collaboration. *The Journal of Experimental Education*, 69(1), 113–127. <https://doi.org/10.1080/00220970009600652>
- Van Popta, E., Kral, M., Camp, G., Martens, R. L., & Simons, P. R. J. (2017). Exploring the value of peer feedback in online learning for the provider. *Educational Research Review*, 20, 24–34. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.10.003>

- Van Rhijn, T. M., Lero, D. S., Bridge, K., & Fritz, V. A. (2016). Unmet needs: Challenges to success from the perspectives of mature university students. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 28(1), 29–47.
- Vašutová, J. (2005). Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *Aula: Revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*, 13(3), 73–78.
- Vlk, A., Drbohlav, J., Fliegl, T., Hulík, V., Stiburek, Š., & Švec, V. (2017). *Studijní neúspěšnost na vysokých školách: Teoretická východiska, empirické poznatky a doporučení*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Portál.
- Vyhlaška č. 176/2009 Sb., kterou se stanoví náležitosti žádosti o akreditaci vzdělávacího programu, organizace vzdělávání v rekvalifikačním zařízení a způsob jeho ukončení. (2018). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-176/zneni-20180328>
- Walford, G. (2005). Research ethical guidelines and anonymity. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(1), 83–93. <https://doi.org/10.1080/01406720500036786>
- Webb, N. M. (1991). Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(5), 366–389. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.22.5.0366>
- Webb, N. M., Farivar, S. H., & Mastergeorge, A. M. (2002). Productive helping in cooperative groups. *Theory into Practice*, 41(1), 13–20. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4101_3
- Webb, N. M., Franke, M. L., Ing, M., Chan, A., De, T., Freund, D., & Battey, D. (2008). The role of teacher instructional practices in student collaboration. *Contemporary Educational Psychology*, 33(3), 360–381. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.05.003>
- Webb, N. M., Troper, J. D., & Fall, R. (1995). Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 406–423. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.406>
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems Thinker*, 9(5), 2–3.
- Wertz, F. J. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. Guilford Press.
- Wilcox, P., Winn, S., & FyvieGauld, M. (2005). ‘It was nothing to do with the University, it was just the people’: The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707–722. <https://doi.org/10.1080/03075070500340036>
- William, D., & Leayhová, S. (2016). *Žavádění formativního hodnocení*. Edulab.

- Won, S., Hensley, L. C., & Wolters, C. A. (2021). Brief research report: Sense of belonging and academic help-seeking as self-regulated learning. *The Journal of Experimental Education*, 89(1), 112–124. <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1703095>
- Won, S., Wolters, C. A., & Mueller, S. A. (2018). Sense of belonging and self-regulated learning: Testing achievement goals as mediators. *The Journal of Experimental Education*, 86(3), 402–418. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1277337>
- Xerri, M. J., Radford, K., & Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: A social support perspective. *Higher Education*, 75(4), 589–605. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0162-9>
- Yonker, J. E. (2011). The relationship of deep and surface study approaches on factual and applied test-bank multiple-choice question performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 673–686. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.481041>
- Žákon č. 111/1998 Sb. *Žákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)*. (1998). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>
- Žákon č. 197/2014 Sb., *Žákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů*. (2015). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-197>
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, 62, 98–107. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.012>
- Zhang, X., & McEneaney, J. E. (2020). What is the influence of peer feedback and author response on Chinese university students' English writing performance?. *Reading Research Quarterly*, 55(1), 123–146. <https://doi.org/10.1002/rrq.259>
- Zhang, B., & Ohland, M. W. (2009). How to assign individualized scores on a group project: An empirical evaluation. *Applied Measurement in Education*, 22(3), 290–308. <https://doi.org/10.1080/08957340902984075>

Příloha 1 – Tazatelské schéma *focus groups*

- I. VO: Jak vnímají instituci, obor, studium?
TO:
- Vyberte si prosím obrázek, který vystihuje to, jak vnímáte své současné studium. Ukažte nám ho prosím, popište a vysvětlete, proč jste si ho vybrali.
 - Jak Vaše studium vlastně vypadá? (Co se děje? Co bychom viděli, kdybychom přišli na výuku?)
 - Jak často do školy přicházíte – a je to povinné?
 - Co jste od studia čekali? Změnil se nějak Váš pohled v průběhu studia? V čem?
 - Jaké máte předměty? Překvapila Vás něčím skladba předmětů?
 - Jak vypadá Vaše studium, když zrovna nejste ve škole? (S jakými zdroji pracují, čemu věnují čas, co přitom zažívají?)
- II. VO: Jak vnímají své spolužáky a jejich podporu?
TO:
- Jak moc se znáte jako spolužáci?
 - Co jste od spolužáků čekali na počátku studia? Jak se očekávání proměnilo v průběhu studia?
 - Jak a kdy máte příležitost spolu komunikovat? O čem si povídáte?
 - Jak a kdy máte příležitost spolu spolupracovat?
 - Podporují Vaši komunikaci a spolupráci vaši učitelé? Jak?
- III. VO: Jaké NTS vnímají při studiu bariéry? Jak je překonávají?
TO:
- Někdy mluvíme o tom, že každý máme nějakou komfortní zónu (vysvětlit pojem), jak a v čem Vás Vaše studium posunuje mimo Vaši komfortní zónu?
 - Co je příčinou (doptávat se případně na administrativu, náročnost, metody výuky, zdroje, obsah předmětů...)?
 - Jak takové situace zvládáte (strukturovat další otázky na základě předchozích výpovědí)?

Příloha 2 – Zadání písemných narativů

Chtěli bychom Vás poprosit, abyste napsal(a) příběh. Příběh **o tom, jak Vám Váš spolužák nebo spolužáci při Vašem současném vysokoškolském studiu hodně pomohl(i), nebo o tom, jak jste pomohl(a) Vy jim.**

Co nejpodrobněji prosím popište hlavní postavy (klidně mohou vystupovat pod smyšlenými jmény), jak celý děj začal, co se dělo v průběhu, co si postavy říkaly a myslely, jaké musely překonávat překážky a jak to celé nakonec dopadlo.

Děkujeme za Vaše vyprávění. Na závěr prosím vyplňte několik informací o sobě.

Obor studia:

Stupeň studia (Bc./Mgr.):

Kolikátým rokem studujete v současném studiu na VŠ:

Věk:

Předchozí zkušenost s VŠ (A/N):

Obor případného předchozího studia na VŠ:

Současné povolání:

Příloha 3 – Seznam obrázků

- Obrázek 1 – Učební situace dle Knuda Illerise (str. 19)
- Obrázek 2 – Struktura podpory týmového učení (str. 63)
- Obrázek 3 – Schéma kontextů a prostředí vzájemného učení (str. 101)
- Obrázek 4 – Vývoj komunit praxe (str. 223)

Příloha 4 – Seznam tabulek

- Tabulka 1 – Přístupy a metody podporující vzájemné učení (str. 72)
- Tabulka 2 – Přehled metod sběru dat a jejich vazba na výzkumné otázky (str. 86)
- Tabulka 3 – Popis vzorku biografických narativních rozhovorů (str. 87)
- Tabulka 4 – Struktura vzorku focus groups (str. 89)
- Tabulka 5 – Struktura vzorku písemných narativů (str. 93)
- Tabulka 6 – Kontexty vzájemného učení (str. 100)
- Tabulka 7 – Situace vzájemného učení vymezené na základě obsahů a interakcí (str. 102)
- Tabulka 8 – Kontexty jako zdroje incentiv pro vzájemné učení (str. 149)
- Tabulka 9 – Situace vzájemného učení vymezené na základě obsahů a interakcí (str. 165)
- Tabulka 10 – Učební situace využívající skrytých interakcí (str. 167)
- Tabulka 11 – Učební situace využívající transmisi (str. 171)
- Tabulka 12 – Učební situace využívající společné konstruování obsahů (str. 177)
- Tabulka 13 – Učební situace využívající asymetrických interakcí s významnou incentivou (str. 186)
- Tabulka 14 – Učební situace dle souvýskytu ve vztahových strukturách (str. 197)
- Tabulka 15 – Typy vzájemného učení: souvislost s obsahy a interakcemi (str. 198)
- Tabulka 16 – Typ vzájemného učení *studují vedle sebe* (str. 199)
- Tabulka 17 – Typ vzájemného učení *studují spolu* (str. 202)
- Tabulka 18 – Typ vzájemného učení *studují díky sobě* (str. 206)

Karla Brücknerová

STUDUJÍ SPOLU

Vzájemné učení mezi vysokoškolskými
studenty kombinovaných studií
a možnosti jeho podpory

Grafická úprava a sazba: Mgr. Lukáš Pevný
Jazyková korektura: Bc. Dominik Bárt, Mick O'Rourke
Překlad: Mgr. Karla Brücknerová, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
1., elektronické vydání, 2021

ISBN 978-80-210-9914-2
<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9914-2021>

Vzájemné učení, tedy učení mezi spolupracovníky, přáteli, spolužáky či kolegy, má potenciál rozvíjet kognitivní i sociální dovednosti a může přispívat k pocitu životního naplnění. Přibližně od 90. let 20. století proto mnohé zahraniční univerzity hledají cesty, jak podporou vzájemného učení mezi studenty zlepšit výuku, zvýšit spokojenost studentů se studiem a snížit studijní neúspěšnost. Navzdory tomu vzájemné učení na českých vysokých školách představuje jedno z bílých míst pedagogického výzkumu i vysokoškolské didaktiky.

Autorka proto shrnuje zahraniční výzkumy o významu vzájemného učení mezi vysokoškolskými studenty a nabízí pestrou škálu metod k jeho podpoře. Nadto přináší výsledky výzkumu o vzájemném učení mezi českými studenty kombinovaných studií pedagogických oborů. Mapuje jeho různorodé podoby a dokládá, že i v českém prostředí podpora vzájemného učení může významně ovlivnit, zda studenti ve studiu uspějí a nakolik budou své studium vnímat jako kvalitní.

Kníha nabízí čtenáři nejen možnost pregnantního porozumění vzájemnému učení studentů vybraných programů kombinovaného studia, ale i možnost celkově nahlédnout na žitý prostor vysoké školy.

Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Doporučuji knihu všem, kdo se zajímají o problematiku studijní (ne)úspěšnosti na vysokých školách. Plasticky ukazuje, jaké podoby vzájemného vrstevnického učení pomáhají studentům zvládat nároky studia. Vysokoškolské pedagogy může vést k zamyšlení, jak právě tyto pozitivní formy navodit a facilitovat.

Prof. Klára Šedřová, Ph.D.