

## 7 Podmínky k učení

Budu-li v následující kapitole hovořit o podmínkách k učení, budu mít na mysli výlučně takové proces učení ovlivňující okolnosti, které se nějakým způsobem promítají do skupinového dění a současně jim ještě na nějaké úrovni věnují pozornost lektori během jimi vedených reflektivních sezení.

Jejich nastavování, monitorování, vyhodnocování a snaha o případnou optimalizaci přitom představuje třetí a zároveň i poslední z lektory sledovaných hlavních cílů. Jeho naplňování koresponduje už s úplným počátkem vzniku skupiny, kdy dochází k postupnému nastartování skupinové dynamiky a souběžně s tím i nastavování základních strukturálních parametrů a vzorců chování skupiny, zejména v oblasti norem, rolové diferenciaci, obvyklého stylu vedení apod. (Brown, 2000).

Lektori si v této souvislosti zpravidla uvědomují význam, který tato fáze tvorby podmínek k učení pro další práci skupiny má a snaží se je proto, zejména s ohledem na jejich poměrně složitou pozdější modifikaci, již v tento moment co nejlépe uchopit („*Poměrně se jako snažím dávat pozor na to, jak začneme, protože jak si ta skupina vytvoří nějakou tu kulturu svojí, tak s ní pak, mám pocit, už nehneš, ani kdyby ses třeba na hlavu stavěl.*“). Přesto však někteří z nich (v našem vzorku zejména Eva, Barbora a Ivan) připouštějí, že v konečném důsledku tento okamžik formování podmínek k učení často podcení (*To si vždycky nadávám, že jsem si to na začátku blbě nastavila a teď sklízím ty plody hořký, jenže pak na tom začátku vždycky znova podlehnu té euforii takový, že to s touhle skupinou nebude zapotřebí tolik hrotit.*“). To posléze negativně ovlivňuje fungování skupiny i v pozdějších stadiích jejího vývoje, jak lze např. pozorovat i v některých námi sledovaných reflektivních sezeních.

Po úvodním nastavení podmínek k učení ve fázi formování skupiny, přecházejí lektori do charakteristického a od této chvíle již po většinu času se odehrávajícího vyčkávacího módu<sup>123</sup>, v němž pak setrvávají až do doby, než bude signalizována potřeba změny aktuálního stavu podmínek a tedy i požadavek na jejich aktivní zásah. Oblast podmínek k učení ovlivňují po dobu vyčkávacího režimu lektori již „jen“ prostřednictvím běžné komunikace a svého jednání s účastníky („*Ty podmínky myslím nejde neovlivňovat, třeba takovej ten pocit bezpečí, ten je ovlivňovanéj každým tvým slovem, ale je jasný, že když se ta skupina tvoří, tak se to dělá víc systematicky.*“).

---

<sup>123</sup> Přičemž právě tento režim odlišuje celou tuto kategorii od v předchozích kapitolách analyzovaných dvou cílů lektorů založených na aktivním a víceméně permanentním podporování činnosti účastníků.

Právě výše popisovaný stav lze přitom sledovat v práci lektorů v průběhu většiny reflektivních sezení, a budu se jím proto v dalším textu zabývat více. Samotnému průběhu celého procesu práce s podmínkami k učení, coby neoddelitelné součásti výzkumem identifikované komunikační struktury reflektivních sezení se budu věnovat až v kapitolách 8.2.6 a 8.2.7, v následujícím textu se však o to více zaměřím na analýzu samotných obsahů hlavních lektory sledovaných a ovlivňovaných témat.

V dílčích subkapitolách tak postupně rozeberu činnost lektorů v takových oblastech, jako je podpora vzniku příznivé atmosféry, tvorba bezpečného prostředí a důvěry mezi členy skupiny, nastavování pravidel pro její práci, ovlivňování míry zapojení účastníků, péče o adekvátní uspořádání prostoru skupiny a nakonec i starost o zaměření pozornosti účastníků žádoucím směrem.

Budu tak však činit při vědomí, že sami lektori podmínky k učení na uvedené dílčí specifické oblasti neoperacionalizují, ani o nich zpravidla takto samostatně nepřemýšlí, ale vnímají a řeší je naopak většinou na základě svých zkušeností a intuicí sycených stereotypů a strategií jako komplexní systém vzájemně provázaných jevů („*Já ti hele vlastně ani nedokážu říct přesně, co tam patří a proč to tak má třeba být, mám prostě v hlavě takovou osvědčenou představu, jak to má asi vypadat a za tou jdu, dokad' se to všechno nespojí a necejtím, že to je ono.*“).

## **7.1 Atmosféra**

První oblastí podmínek k učení, která se těší mimořádné pozornosti lektorů, je podpora vytváření příznivé atmosféry ve skupině. Pojem atmosféra chápu přitom obdobně jako např. Čáp, Mareš (2007), Mareš (1998) či Řezáč (1998), tedy jako emocionální ovzduší či aktuální náladu ve skupině vyjadřující krátkodobý a situačně podmíněný jev, jenž se v kontextu nastalých událostí může změnit klidně i vícekrát během jednoho skupinového sezení.

V odborných zdrojích i praxi si lze nicméně povšimnout jeho častého zaměňování s termínem klima, které zpravidla označuje dlouhodobé a relativně neměnné nastavení skupiny, jež ji provází prakticky po celou dobu jejího fungování. V tomto světle lze proto vztah těchto dvou pojmů vnímat jako vztah užšího a širšího a s jistým zjednodušením by bylo možné konstatovat, že příznivé sociální klima lektori budují prakticky vždy, podporují-li zrovna některou z námi pojednávaných podmínek k učení.

Samotné identifikování, čím vším lektori atmosféru ve skupině ovlivňují, je nesnadný a patrně i nesplnitelný úkol, neboť se v zásadě jedná o téma, jež se úzce váže

k prakticky všem složkám skupinové dynamiky a není tak vždy možné (a zřejmě ani pro praxi potřebné) určit, zda jde o předpoklad jejich dalšího rozvoje, ukazatel aktuálního stavu, či jejich výsledný produkt (srov. např. Kožnar, 1992; Kratochvíl, 2005). Za jeden z nejvíce reflektovaných a zřejmě i nejlépe pozorovatelných jevů, který se na tvorbě atmosféry ve skupině (a jejím prostřednictvím i na rozvoji dalších složek skupinové dynamiky) podílí a na jehož základě lze současně indikovat i její úroveň, mohu však bezesporu označit **humor**, a proto si v dalším textu analyzovaný prostor zúžím právě na něj.

Humor plní v sociálních skupinách celou řadu důležitých funkcí. Šed'ová (2012) hovoří v této souvislosti na základě shrnutí pojetí různých autorů a výsledků celé řady studií např. o zprostředkovaných pocitech radosti a zvýšené energie, pomoci se zvládnutím nepříjemných situací a možnosti odpoutat se od nich. Humor však bývá rovněž považován za spolehlivý nástroj proti skleslosti, úzkosti a napětí, a v neposlední řadě také podle Martina (2007) přispívá k ochraně skupinových norem, podporuje růst skupinové koheze a snižuje naopak její tenzi.

Co se týče vlivu humoru na proces učení, empiricky prokázán byl jeho význam pro zapamatování předávaného obsahu, posílení motivace k učení, podporu kreativity učících se a lepší porozumění předkládaným konceptům a myšlenkám. Empirický důkaz byl ale rovněž podán i pro vliv humoru na zlepšení vztahů ve skupině, je-li používán jejím vedoucím, a často zmiňované jsou také studie představující humor coby strategii pomáhající se lidem vyrovnávat s institucionálními nároky (srov. Šed'ová, 2012).

Za samotnou podstatu humoru bývá obvykle považováno spuštění pozitivních emocí, které jsou následně proječovány v podobě úsměvu či smíchu. Obst s Kalhousem (2000) ovšem v této souvislosti upozorňují na potřebu vnímání rozdílu mezi humorem, jízlivostí, sarkasmem a ironií. Smích totiž mohou spouštět všechny tyto formy vyjádření, k pozitivní atmosféře skupiny však zjevně přispívá pouze první z nich.

V realizovaném výzkumu byl humor zřetelně nejčastěji se vyskytujícím jevem ze všech, které byly v rámci kategorie podmínek k učení zachyceny (objevoval se v průměru třikrát častěji než cokoli dalšího v této kategorii). V souladu s Martinovým (2007) rozdělením byl přítom nalezen ve všech třech jím popsáních základních formách, a to jednak v podobě připravených promluv (vtipy, anekdoty, apod.), spontánního konverzačního humoru (nepřipravené, ale vědomě vytvářené promluvy) a neúmyslného humoru zahrnujícího zejména náhodné lapsy.

Producentem nebo alespoň podněcovatelem humoru může být v průběhu reflektivních sezení buď přímo lektor, nebo se iniciativy mohou chopit samotní členové skupiny.

### 7.1.1 Humor lektorů

Lektoři přítomnost humoru považují za jeden ze základních atributů fungující skupiny a shodují se zejména na jeho významu pro růst koheze (a naopak snižování tenze), budování vztahu s účastníky (a mezi nimi navzájem) a využívají jej rovněž coby průběžný nástroj podpory jejich motivace a aktivity. Minimálně pro fázi formování skupiny se proto všichni napříč celým výzkumným vzorkem hlásí k jeho četnému využívání.

*„...bez takový ty laskavý srandy ta skupina podle mě nemůže funkčně běžet (.) bez ní tam máš napětí, málo důvěry (.), lidi ti do ničeho nejdou, nebaví je to (3), nic s tím pak nemůžeš dělat, protože je mezi váma taková ta hráz prostě...ta skupina se někdy časem docela rozjede a sama si to dělá, na tom začátku to za tebe ale, myslím, nikdo neudělá...“*

(Cyril)

Obecně lze přítom lektory rozdělit na **dva základní** (nicméně opět vzájemně provázané a neostře oddělené) **tábory**. První z nich představuje ty, kteří sami sebe za nositele daru pro šíření vtipných poznámek a komentářů nepovažují, a snaží se proto co možná nejdříve **delegovat** tuto „zodpovědnost“ **na ostatní členy skupiny** („Vím, že nejsem žádný hláškař, o to víc se ale snažím dát prostor jim.“; „Juro, všimla jsem si, že jste se tam u toho dost nasmáli, zkuste se podělit prosím.“). Tito lektoři mívají zpravidla potíže v raných fázích vývoje skupiny, kdy se jim ne vždy zcela daří předat skupině dostatečný emoční impuls a „nakopnout“ ji („Někdy se dost nadřu, abych jim dal najevo, že můžou, ale nemají to čekat ode mě“).

Jde-li ale o **vstřícně nastavenou skupinu** (tedy např. s motivovanými a osobnostně zralými účastníky), která si s lektorem „sedne“, dochází postupně k probouzení vzájemných sympatií, získávání přirozené autority, opadávání bariér a nakonec i úspěšnému rozprostření této kompetence do celé skupiny („Dneska už jakoby ta skupina věděla, že ten humor chce a potřebuje a musí pro něj něco udělat, že lektor prostě není to samý, co šašek.“). V takových případech dochází velmi často ke stavu, kdy je skupina s ohledem na situaci schopná produkovat přesně ten typ humoru, který aktuálně potřebuje a lektor pouze v roli diagnostika a facilitátora otevírá správný šuplík, z něhož jej ve vhodný čas vypouští.

**L:** *Tak, co teď přátelé?*

**Ú Petr:** *Ted' by to potřebovalo zlehčit trošku*

**L:** *Tak zlehčit (.), vidím, že nikdo neprotestuje, tak (.)*

**Ú Kateřina:** *terapie obětím, super! (smích)*

**L:** *až tak, no ok (.), a kdo to začne teda (významně se dívá na účastnici Jitku) ((která je s tímto rituálem ve skupině spojená)) (smích)*

**Ú Jitka:** *No tak pojďte, nó! (smích) (Jiří)*

Takový stav lektori vyhodnocují jako ideální, neboť kromě vstřícné a tvůrčí atmosféry ve skupině zjevně vede rovněž k lepšímu (a obtížně definovatelnému) prolnutí s lektorem a jeho stylem vedení. V našem výzkumu ho bylo dosaženo v asi 10% případech, zejména pak u Barbory, Jiřího, Hynka a Kamila (byť posledně jmenovaný patří současně i k typickým reprezentantům druhého tábora lektorů).

U této skupiny lektorů se nicméně zároveň vyskytují obtíže při práci s humorem u **nepříliš vstřícných skupin** účastníků. Tam totiž k opadávání vstupních bariér dochází daleko pomaleji (pokud vůbec), což vede postupně (a zpravidla neuvědoměle) ke ztrátě úsilí lektorů a současně ke stále silnějšímu uzavírání se skupiny účastníků („*Já myslela, že mi na to prděj, zatímco se pořád hrozně snažím a až na tom videu bylo teda vidět, že jsem to pak už taky úplně vypustila.*“).

Na základě uvedeného zjištění se lze proto domnívat, že zde existuje jakýsi neuvědomovaný předpoklad vzájemné reciprocity, tzn. že jakýkoli energetický vklad na jedné straně, musí být vyvážen alespoň minimální pozitivní odezvou ze strany druhé. Nezapojená skupina začíná posléze produkovat humor z vlastní iniciativy (viz níže) a humor vedoucí k naplnění stanovených cílů lektora (podpora koheze, aktivity, motivace apod.) zde tak zcela absentuje. Takovým příkladem jsou v našem vzorku zejména Eva, Gabriela s Filipem a Ivan.

Do druhého tábora lektorů patří ti, kteří se s **rolí producentů humoru** bez potíží **ztotožňují**, neboť nabývají dojmu, že jim je vlastní a dokáží v ní být přesvědčiví („*Po týhle stránce nedělám vlastně nic jinýho než bych dělal doma*“). V porovnání s předchozí skupinou lektorů rádi a často aktivně vstupují do potenciálně humorných situací a snaží se je maximálně vytěžit, což se jim ve většině případů i relativně spolehlivě daří. Do skupiny tak vlévají množství pozitivní energie, která se jim vrací v podobě kladných emočních odezev („*Vidíš, jak ta společná radost ty lidi neskutečně sbližuje.*“) a z počátku i poměrně intenzivního zapojení účastníků („*Když je u toho sranda, tak jsou ochotní do toho jít i ti největší negouši někdy.*“). V iniciačních fázích

vývoje skupiny dokáží proto účastníky strhnout, a to často i v případě jejich a priori nevstřícného postoje („*Někdy si na tom place připadám fakt jako kašpar, ale je teda pravda, že to docela funguje a chápu, proč na tyhle lidi posílaj zrovna mě.*“).

Jejich problémem ovšem velmi často bývá postupné a zpravidla neuvědomělé zabírání neadekvátního prostoru skupiny, kdy v určitý okamžik začínají produkovat něco, co by mohlo (a dost možná i mělo) být výstupem vzájemné interakce všech členů skupiny, což se může paradoxně odrazit v růstu napětí, poklesu aktivity a motivace, apod. („*Tak třeba tady ted' koukám, že už je toho moc, dva se smějí a zbytek odpadá a nevypadám, že o tom vím teda*“). Výjimkou nejsou v tomto ohledu ani situace, kdy se takový lektor stává vysloveně solitérem, od něhož jsou účastníky očekávány humorné etudy bez ohledu na jejich potřebu a skutečný efekt („*Pak když to přeženu, tak se těm klientům blbě dává najevo, že je konec srandy, že ted' se budeme učit zase.*“).

Kvantita humorných vstupů a častá suverenita lektorů při jejich realizaci způsobuje rovněž občas různá zaškobrtnutí, kdy je z úst lektora vypuštěna např. necitlivá, štiplavá až dehonestující poznámka, která může vést opět k podobným důsledkům jako v předešlém případě.

**L:** *tak, dneska jsem si na vás přinesl toto* ((ukazuje na knihu)) *(smích účastníků)*

**L:** *toto přátelé, to je kniha* (předstíraný údiv účastníků)

**L:** *to asi neznáte většinou, co, tenhle zvláštní předmět?* (smích účastníků)

**L:** *ty třeba, Radku, vypadáš, že to vidíš prvně* ((Radek bývá poměrně často terčem narážek a poznámek účastníků)) *(hurónský smích účastníků)*

**Ú Radek:** *no, já jsem blbej totiž (z éteru se ozývá „no, to jo“, „jak to víš“)*

**L:** *sorry, fór* (Radek působí rozpačitě) (Cyril)

V našem vzorku reprezentují tento aktivní přístup lektorů nejčastěji především Cyril a Kamil (který se ale zjevně snaží držet pod kontrolou a usiluje spíše o dosažení výše prezentované polohy), přičemž průměrně jde v celém vzorku o zhruba 25% veškerých situací, v nichž se humor objevuje.

### 7.1.2 Humor účastníků

Častěji než lektoři, i když samozřejmě z poněkud jiných důvodů, produkují humor ve skupině sami účastníci. Činí tak jednak **v souvislosti se vzpomínáním na uplynulé zážitky**, skrze něž mají např. možnost prožít zejména pocity sdílené radosti a posílit tak třeba vědomí své příslušnosti ke skupině, nebo používají **humor jako copingovou strategii**, jejímž prostřednictvím se vyrovnávají kupř. s úzkostí a napětím.

V případě **první z avizovaných možností** jde zjevně o nejčtenější využití humoru v našem výzkumu, neboť v průměru dosahuje celých 55% výskytů z celého vzorku. Má zpravidla podobu interakce mezi účastníky, kteří vzpomínají na uplynulé situace a vytahují z nich sekvence, jež jim z nějakého důvodu přišly legrační a domnívají se současně, že by tak mohly připadat i ostatním. Zpočátku jde většinou o sdílení různých anekdot, minipříběhů apod., které bývají posléze v další konverzaci rozvíjeny a obohacovány o spontánně vznikající úmyslný i neúmyslný humor, jak ukazuje např. následující ukázka.

**L:** ((při analýze aktivity z předchozího dne)) *A včera se tam dělo co? (3)*

**Ú Karel:** *Tak jako (smích účastníků) (.) někteří z nás si to parádně užili, že jo (s ironií, ale úsměvem, smích účastníků)*

**Ú Lukáš:** *Řekni, Karle, řekni! (smích účastníků)*

**Ú Alice:** *Počkat, mně asi uniklo něco, né?*

**Ú Karel:** *Nééé (smích účastníků)*

**Ú Karel:** *Tak prostě, nevím, proč se to muselo stát zrovna mně (.), ale prostě jsem našel nějakou fábořku (.) a i když jsem věděl přesně kudy jít, tak mě, vola, napadlo, vydat se po něm jako (.)*

**Ú Alice:** *A to byl náš jako fábořka?*

**Ú Lukáš:** *Nééé, to tady zůstalo z nějakýho tábora před půl rokem třeba (smích účastníků) (.), ale nech ho mluvit (.)*

**Ú Karel:** *Protože nejde o fábořku, ale to, kam tě ten fábořka dovede, že jo*

**Ú Pavla:** *Tam je potok někde, ne?*

**Ú Karel:** *To vím! (.) teď už (smích účastníků)*

**Ú Petr:** *Bud' rád, že jenom potok, né? (houpe se na židli)*

**Ú Karel:** *Víš, kolik je v něm bláta? (smích účastníků)*

**Ú Petr:** *(padá ze židle, smích účastníků) tak to mě dostalo, na bláto jsem nepomyslel (smích účastníků) (Jiří)*

Přestože jde o formu humoru, která se odehrává čistě bez zásahu lektora (je-li vůbec zapojen, tak ve stejné roli jako ostatní členové skupiny, tzn. konzumenta nebo producenta), je z provedené analýzy zřejmé, že se významně více vyskytuje ve skupinách, v nichž dochází k bezproblémovému sdílení společného materiálu.

Platí tedy, že čím méně motivovaní či zaujatí obsahem učení účastníci jsou, tím méně humoru tohoto typu se ve skupině automaticky objevuje (neboť mají tendenci sdílet výrazně méně). Míru výskytu této formy humoru ale samozřejmě spoluovlivňuje

také sám lektor tím, jaký se mu „rozhodne“ vytvořit ve skupině prostor (zejména pak četností vyslaných neadresných podnětů ke sdílení zážitku – viz kapitola 5.1).

Odrazem účelné kombinace těchto dvou vlivů jsou v naší studii skupinová sezení Kamila, Jiřího a Hynka, kde se humor tohoto typu objevuje nejvíce, výrazně méně se ho vyskytlo naopak u Evy a Ivana a téměř vůbec nebyl přítomen u Cyrila. Na základě provedené analýzy dat lze přitom konstatovat, že přítomnost této formy humoru může mít na samotnou práci skupiny od určité fáze jejího vývoje velmi podobný vliv (zejména pak v oblasti motivace, míry zapojení účastníků a kultivace vzájemných vztahů mezi nimi) jako humor iniciovaný či přímo produkováný lektorem.

Odůvodněným rizikem naopak zase bývá nekontrolovaný a zřetelně neohraničený prostor, který v některých okamžicích zaujímá a v němž může působit rušivě. Zdá se totiž, že vyskytuje-li se humor v jasně a účelně vymezeném segmentu skupiny, podporuje skupinu směrem k lepší a efektivnější práci. Objevuje-li se ale nahodile, neřízeně, nebo příliš dlouho, může vést naopak ke štěpení pozornosti a ztrátě zájmu aktérů skupinového dění, popř. v extrémních případech i vytváření jakýchsi zcela hluchých míst, v nichž prakticky nikdo neví, co, proč a k čemu se aktuálně děje. Takový začínající případ může, mimo jiné, dobře demonstrovat ukázka z pokračování výše uvedené interakce účastníků.

((o cca pět minut později))

**Ú Karel:** *Jako kdybych si vzal holínky třeba, tak ani neceknu (výrazně slabší smích účastníků)*

**Ú Lukáš:** *To je dneska moderní dost*

**Ú Karel:** *No a já jsem přece moderní kluk*

**Ú Lukáš:** *To si nejsem jistěj moc právě (pousmání účastníků)*

**Ú Karel:** *Takový krásný růžový holínky jako já určitě jen tak někdo nemá*

**Ú Lukáš:** *(nadechuje se, ale do řeči mu skáče Alice)*

**Ú Alice:** *Kde jsme? (důrazně)*

**L:** *Díky, Alice, dobrá otázka, kde jsme? (smích účastníků)*

**Druhou z možností**, kdy produkují humor sami účastníci, je jeho využití v kontextu vyrovnávání se s aktuální zátěží – např. aktuální nepohodou, napětím, úzkostí, apod. Dochází k tomu průměrně v asi 10% případů jeho výskytu, a to zejména v následujících podobách.

K nejvíce frekventovaným patří humor používaný coby „prolamovač“ ticha. Bývá produkován buď klíčovými postavami ve skupině, kterým nečiní potíže stát se středem



pozornosti, nebo těmi členy, v nichž ticho způsobuje neúnosně vysokou míru napětí. Vytvářen je pak především v těch skupinách, ve kterých lektor klade na práci s tichem velký důraz, ať už jsou jeho důvody jakékoli (viz kapitola 8.2.3), a mívá většinou podobu nabídnuté anekdoty, doplnění minulého, či komentáře aktuálního skupinového dění. Příklad takového vstupu ilustruje následující vybraný fragment skupinového sezení.

**L:** *Pojďme se posunout v tom dni zase někam dál, pojďme se třeba podívat na (.), jak vy jste si tady přemýšleli nad vaším studiem. Co vám to dalo? Nebo co to pro vás bylo? Ten čas, který jste tady trávili (.) A mohli jste přemýšlet nad vašimi očekáváními (7)*

**Ú Patrik:** *Ubezpečení, že nejsme jasní kandidáti na trh práce (smích účastníků) (Jiří 2)*

Takto použitý humor v zásadě vede ke třem návazným událostem. Ve zhruba třetině případů se nestane nic a skupina se vrací do módu mlčení (resp. čekání na promluvu účastníka či nějaký nový podnět lektora). V další třetině případů lektor využije prolamujícího jako protagonistu a obrátí pozornost vůči němu (Ú: „A o čem se mlčí?“ L: „O čem mlčíš ty, Kubo?“). A ve zbývající třetině případů prolomení sníží napětí, resp. zvýší odhodlání jiného z potenciálních mluvčích, jenž posléze přichází se svojí promluvou, jako se tomu stalo v případě naší první ukázky:

**L:** *Nejste kandidáti na pracák (3)*

**Ú Lenka:** *Já (.) jsem si vlastně uvědomila, že je to pro mě lákavější než ten obor můj původní (.)*

**L:** *Aha, působíš překvapeně (Jiří 2)*

Další varianta copingově orientovaného humoru účastníků bývá produkována coby jakási opoziční reakce např. v okamžiku, kdy se členům skupiny do lektorova zadání příliš nechce. Důvody mohou být přitom poměrně různorodé – absence motivace pro účast na vzdělávacích aktivitách jako takových („Slyšela jsem dobře, vysoká škola, to nebyla školka mateřská?“), nekompatibilita aktuálních potřeb lektora a účastníků (L: „No schválně, co vás k tomu jako první napadne?“ Ú: „Spát, jíst, kouřit, čůrat“), nesrozumitelné (jazykově i významově) zadání úkolu („To je hra na to, kdo první řekne slovo cože?“) apod.

Takový humor, je-li lektorem dlouhodobě nereflektován nebo je-li na něj reagováno např. konfrontačně, bývá ve skupině potenciálním zdrojem tenze a v extrémních případech může vést i k zákulisnímu vytvoření koalice celé skupiny či její části skupiny proti vedoucímu, bojkotu vzdělávacích aktivit a následnému zablokování celého

procesu učení. Za účelnější reakci lze proto na základě předkládané analýzy považovat vstřícnou reakci lektora a převedení humorné epizody do podoby skutečné informace o potřebách účastníků, na níž bude následně reagováno, jak to ukazuje tento příklad:

**L:** *Sice se tomu teď všichni smějeme, ale já tak nějak tuším, že je za tím něco, co zas tak úplně k smíchu není. Nedáme tomu teď nějaký prostor?*

**Ú Petra:** *Ne (smích) (4)*

**Ú Radka:** *No že nás to nebaví (.) moc*

**L:** *A my to nechceme vidět asi, že jo (úsměv)*

**L:** *Tak co s tím uděláme?*

**Ú Roman:** *Já nevím, co čekaj holky, ale já jsem spokojenej teda (Alena)*

Shrnu-li závěrem obecný způsob práce s humorem tak, jak jsem jej mohl pozorovat během reflektivních sezení u lektorů přítomných v našem výzkumném souboru, lze říci, že za jeho produkci stojí v 35% případů lektori, v 65% sami účastníci. Lektoři se snaží být aktivnější zejména v počátečních fázích fungování skupiny, kdy tvorbu humoru berou buď přímo na sebe, nebo se k ní snaží podnítit samotné účastníky.

Realizují-li tento úkol osobně (asi 25% případů), daří se jim zpravidla ve velmi krátkém čase skupinu dostat do pohybu a v některých případech strhnout rovněž původně nepříliš vstřícně naladěné účastníky. Po nějaké době ovšem začínají zabírat příliš mnoho prostoru a skupina se začíná postupně blokovat. Někteří lektori (u nás např. Kamil) tento okamžik včas zachytí a předají pomyslný štafetový kolík zpět skupině, která začne (což nemusí být pravidlem) humor produkovat sama, někteří (např. Cyril) však v tomto módu pokračují dále, čímž nevědomky podporují polarizaci skupiny a rovněž růst napětí a produkci humoru skupiny s ním spojenou.

Ponechají-li lektori produkci humoru na skupině a sami se jej snaží pouze iniciovat, mívají zpravidla obtíže v počátcích práce skupiny. Ty se jim však v případě vstřícné skupiny účastníků daří překonat a ve zhruba 10% případů se pak dostávají do fáze, kdy jsou ve vztahu k humoru schopni relativně přesně diagnostikovat aktuální potřeby skupiny a facilitovat jeho produkci (Barbora, Jiří, Hynek a již zmiňovaný Kamil). Problém však nastává při práci s nepříliš vstřícnými skupinami účastníků, v nichž se produkce humoru přímo souvisejících s cíli lektora může zastavit a skupina si po této stránce začíná do jisté míry žít svým vlastním životem (Eva, Ivan).

Mohou-li ze své iniciativy vyplňovat prostor skupiny humorem sami účastníci, činí tak buď v kontextu snahy o sdílení společné a členy skupiny spojující radosti (55%), nebo jej používají coby copingovou strategii (10%). První případ může v některých

případech (Alena, David) vést (i když poněkud nesystematicky a nahodile) k víceméně podobným výsledkům jako u výše jmenovaných Barbory, Jiřího, Hynka a Kamila. Absence kontroly produkce tohoto humoru ale také někdy způsobuje jeho neúměrnou koncentraci či délku trvání, která vede k rozpliznutí skupinového prostoru, tvorbě hluchých míst a s tím spojené ztrátě jeho účelnosti, jak se tomu občas děje zejména v případě Aleny, Davida, Evy a Ivana.

Humor účastníků vzniká také zcela přirozeně jako ventil napětí účastníků, k čemuž dochází na nějaké úrovni u všech lektorů z našeho vzorku (v největší míře pak především u Cyrila, Evy, Gabriely s Filipem a Ivana). Ti na něj reagují buď intenzivní snahou o rozpuštění tenze (přičemž však jednájí způsobem, jenž ji v konečném důsledku spíše podporuje - např. Cyrilův „aktivní“ přístup k tvorbě humoru), nebo řešení ponechávají bez valného efektu spíše na samotné skupině (Eva, Ivan), či nereagují vůbec (Gabriela s Filipem), což přispívá k prohlubujícímu se zablokování tábora účastníků.

Nyní však již pojdme dát prostor dalšímu z předpokladů úspěšného učení, jemuž naši lektoři věnují svou pozornost, a to budování bezpečného prostoru účastníků a podpoře vzájemné důvěry ve skupině vůbec.

## ***7.2 Bezpečí a důvěra***

Jak už bylo výše řečeno, s pojmem klima skupiny bude úzce spojeno prakticky každé téma celé této kapitoly. K dalším složkám, které významným způsobem ovlivňují jeho úroveň, patří totiž skupinová soudržnost (Čáp, Mareš, 2007; Mareš, 1998), přičemž ta přirozeně nesouvisí pouze s výše pojednávaným výskytem humoru (Martin, 2007).

Již v kapitole 2.2.2.4 bylo v této souvislosti, mimo jiné, konstatováno, že k základním indikátorům hladiny skupinové koheze patří úroveň vzájemné důvěry mezi jednotlivými členy, kterým dodává nebo naopak odejímá pocit bezpečí. Ten přináší účastníkům úlevu od napětí, posiluje jejich ochotu zajímat se o druhé, otevírá je jejich vlivu a podporuje rovněž v ochotě přinášet a otevřeně a aktivně řešit osobně významný materiál (srov. Brown, 2000; Hayes, 2005; Jaques, Salmon, 2008; Kratochvíl, 2005; Yalom, Lescz, 2007).

Optikou teoretických pramenů růst vzájemné důvěry a s ní související pocit bezpečí ovlivňují zejména takové faktory, jako jsou kvalita mezilidských vztahů, velikost skupiny, motivace účastníků ke členství, míra izolace skupiny od okolí, styl vedení skupiny, vědomí, přijetí a srozumitelnost skupinových norem apod. (Brown, 2000;

Edmondson, 2008; Janis, 1972). Otázkou však zůstává, které z nich ve svém přístupu k účastníkům skutečně zohledňují i lektori z našeho výběrového souboru, a jakým to případně činí způsobem.

Provedená analýza totiž naznačuje, že přestože na obecné a deklarativní úrovni všichni lektori v našem souboru pocit bezpečí účastníků považují za poměrně důležitý předpoklad efektivního učení („*Bezpečnej prostor je základ naprostej, to je jasny, bez něj nedává smysl chtít je něco učit vůbec.*“), jeho přítomnost v praxi velmi často spojují téměř výhradně s produkcí a sdílením materiálu k dalšímu učení („*Jenom takovej klient, kterej se cítí ničím a nikým neohrožený, ti jde se svojí kůží na trh.*“), redukuje jeho význam na důsledek dříve nastavených pravidel skupinové práce („*Cokoli chceš dělat se skupinou, nejde bez nastaveného bezpečného prostředí, který ti zajistí právě to nastavení pravidel.*“) a někteří jej navíc považují i za něco víceméně automatického a samozřejmého („*No moc toho nenamluvili, ale to je tím, že se neznají zatím ještě moc a ten pocit důvěry ještě nemají zažitý úplně, ale to se postupem času samo zlomí.*“).

Nechci a nebudu na tomto místě zpochybňovat smysluplnost nebo snad dokonce správnost existujících subjektivních teorií našich lektorů, spíše bych rád naznačil, že podobně jako v mnoha jiných případech, na které již bylo v tomto textu upozorněno, i zde často dochází k tvorbě vlastních zjednodušujících pojetí. Nebudu se je zde přitom snažit odhalovat a vysvětlovat. Spokojím se pouze s konstatováním, že zkrátka jsou a v následujících řádcích se spíše zaměřím na popis oněch několika činností našich lektorů, které se ve vztahu k podpoře důvěry ve skupině a bezpečí účastníků podařilo výzkumem identifikovat.

Tyto činnosti lze, jak již bylo úvodem této kapitoly řečeno, v zásadě rozdělit do dvou obecnějších oddílů, a to na **budování** bezpečného prostoru a důvěry ve skupině a jeho **udržování** a případnou **ochranu** (srov. s vyčkávacím módem popisovaným na str. 180).

### 7.2.1 Budování bezpečí a důvěry

V roli budovatele bezpečného prostředí a důvěry ve skupině se každý z lektorů nachází opět zejména v počátcích práce skupiny, kdy dochází k jejich iniciaci a pozvolnému růstu do ustálenější hladiny („*Na začátku je to klasická tabula rasa, která se pak začne rychle a dost hustě popisovat a nakonec už ta skupina jenom si dělá takový jako jemný korektury.*“) a rovněž i nastavování norem, které se bezpečného prostoru a důvěry bezprostředně dotýkají („*Že si řekneme: Takto se tu k sobě prostě budeme chovat.*“).

Lektor se v ní ale ocitá rovněž v okamžicích, kdy ve skupině dojde k nějakému zásadnějšímu otřesu (zpravidla v souvislosti s prožitím výrazné tenze – odchod člena, příchod nového, významné překročení skupinových norem apod.) a dojde k jejich rapidnímu poklesu, jak naznačuje lektor David v následující ukázce:

*„...třeba pracovat s kohezí je v mém případě dost nevděčný úkol, půl roku po skoro neviditelných krůčcích usiluješ, aby šla nahoru a když už začínáš mít pocit, že to začíná být dobrý, tak přijde primář, že si sem pro jednoho z nich přijeli policajti (.) a víš, že druhý den začínáš úplně od znova...“*

Výše zmíněné momenty iniciace důvěry a bezpečí podporují ve skupině lektoři dvěma základními činnostmi, a to jednak všeobecným **způsobem komunikace** s jejími členy, jednak prostřednictvím svého podílu na nastavení **pravidel práce** skupiny. Napříč celým vzorkem se přitom shodují, že jsou to právě oni, kdo poskytují účastníkům jakousi základní garanci, že budou naplňovány jejich základní potřeby a nepřijdou k, zejména psychické, újmě („Nemůžeš jim samozřejmě slíbit, jak se budou cejtit, ale musíš jim svým krkem zaručit, že dokud tam budeš, budou oni jako v klicce chráněný dvěma bodyguardy.“). Představy lektorů o tom, jakou konkrétní podobu by měla mít tato garance v praxi, jsou však již, i přes rámcovou shodu v některých společných tématech, poměrně odlišné.

Soulad ve stanoviscích lektorů lze spatřovat např. co do předpokladu lektorovy **celkové čitelnosti**, která, jak bude níže ilustrovat fragment rozhovoru s Hynkem, bývá pokládána za primární předpoklad důvěry účastníků v osobu vedoucího a vedení skupiny jako takové:

*„...snažím se, aby ve mně měli takovou tu jistotu, ne snad jako nějakýho robota ideálního, ale aby prostě v každé okamžik věděli, na čem u mě jsou, jo (.), co ode mě můžou očekávat (.) a třeba aby i mému humoru rozuměli (.), kdy do té skupiny zasáhnu a kdy to zase nechám bejt. Abych prostě nebyl takovej ten tajemnej cizinec (.) a že jsem bejval dřív (smích)...“*

Prezentovaný postoj lektorů v této oblasti jistě nelze považovat za nečekaný, neboť právě čitelnost lektora patří bezesporu k těm nejvíce tradovaným nárokům na jeho osobu, a je tedy předvídatelné, že na deklarativní úrovni půjde o stabilní součást pojetí lektorů. O to více překvapující však může být skutečnost, že až na úplné výjimky (Filip) se lektoři v našem vzorku o „zčitelnování“ účastníkům reflektivních sezení opravdu, a domnívám se, že v tomto případě i velmi účinně, snažili. V případě lektora Filipa půjde

navíc velmi pravděpodobně o jeden z negativních důsledků tandemového vedení skupiny (více viz kapitola 2.2.4.1), který je jím však aktuálně reflektován („*Nemá to jenom plusy, třeba když tam jsem v té roli přicmrndávače, tak jak se moc neprojevuju, tak začínám být pro ně ne úplně čitelný a uchopitelný. Zatím jsem nevymyslel co s tím, ale vím o tom, že to tam bývá někdy.*“).

U některých dalších nutných předpokladů účinného budování bezpečného prostředí ve skupině se nicméně naši lektori naopak poněkud rozcházejí. Jednou ze základních otázek, které lektori v tomto ohledu řeší, se ukazuje např. být, zda vůbec a případně **nakolik aktivně** se má sám lektor do procesu tvorby bezpečného prostoru vůbec zapojit. Někteří z lektorů (Barbora, Hynek, Gabriela s Filipem, Jiří, Kamil) v této souvislosti nabývají přesvědčení, že jejich vklad do věci by měl být spíše minimální:

*„...já se trochu bojím takovýho toho sociálního inženýrství (.), nebo spíš s ním nesouhlasím. (2) Ať to bezpečný prostředí prostě vzniká nějak přirozeně, stejně jako v životě. (.) Třeba nedávám takový ty okamžiky hrozně srdečný, jakože k sobě musí být všichni strašně přátelští a pozitivní. (.) To vždycky přemýšlím, co je to za divnou hru (3). Ať ((lektor)) chrání, podněcuje třeba nějakou hrou, ale ať se to nesnaží dělat za ně...“*  
(Barbora)

Další lektori (Alena, Cyril, David, Eva, Ivan) se však naopak domnívají, že budování důvěry mezi účastníky vyžaduje jejich velmi aktivní zapojení a výraznější iniciativu:

*„...ta důvěra je dost křehký pouto, který když se přetrhne, tak prostě nejde úplně lehce sešít. (.) To myslím, že by neměl nechávat náhodě ten lektor, ale myslím, že by to měl mít pevně uchopený (.), dávat od začátku najevo jak to má vypadat, nabízet v té skupině se třeba jako vzor...“* (David)

Jak může být z uvedených ukázek patrné, podstatou zaujímaných postojů obou skupin lektorů je zřejmě přesvědčení o potřebě **přirozenosti** a **autenticity** osoby lektora i celé nastalé situace na jedné straně, a co možná největší **jistota výsledku** na straně druhé. V obou případech se přitom zastánci těchto pojetí domnívají, že právě jejich varianta je zároveň variantou funkční a ponecháme-li nyní stranou etickou dimenzi dilematu, lze na základě pozorovaných odezev účastníků konstatovat, že skutečně nebyly identifikovány žádné známky problematičnosti některého z přístupů. Oba je tedy v zásadě možné považovat v případě jejich precizního provedení za zcela legitimní variantu, která za jistých okolností může vést k plánovaným efektům.

Dalším důležitým tématem, které se během analýzy narativ lektorů podařilo zachytit, je **symetrie vztahu** účastníka a lektora. Někteří z nich (Alena, Cyril, Eva, Filip s Gabrielou, Ivan) v této souvislosti poměrně jednoznačně preferují vztahovou symetrii, a to i přesto, že ne vždy si ji v praxi mohou zcela dovolit (např. v kontextu institucionálního prostředí, v němž působí):

*„...mně prostě přijde, že opravdovější a důvěryhodnější je ten lektor, když se prostě nesnaží vystupovat jako bůhvíjaký expert nebo autorita nějaká, ale je prostě vidět (.) a hlavně cítit teda, že je s nima ((s účastníky)). Proto já si třeba tykám s nima vždycky a i jim řeknu občas něco o sobě (.) i třeba o mých problémech něco vědí, nebojím se s nima jít ani na pivo třeba...“ (Eva)*

Zbývající lektori (Barbora, David, Hynek, Jiří, Kamil) mají naopak za to, že jejich vztah s účastníky již od základů na určité míře asymetrie vystavěn je a považují zpravidla za účelné se tomu příliš nevzpírat a přijmout tuto skutečnost jako fakt, jenž může vzájemnou důvěru za jistých předpokladů ve výsledku spíše podpořit než jí nějak ublížit.

*„...i když se k nim chováš mile a vstřícně, tak prostě nějaký ten odstup mezi vámi je úplně přirozený (.) dokonce nutný, myslím. Třeba z pohledu té důvěry (2) oni očekávají, že s nima pracuje zkušený profesionál, kterej to má pevně ve svých rukou. (3) Oni nepotřebujou si s tebou tykat a nějak se kamarádit (.), o tom to podle mě už vůbec není. Oni potřebujou především věřit, že víš, co děláš. Ne zase jako nějak přehnaně zdůrazňovat a vynucovat si svoji autoritu (.) nebo nějak úzkostlivě si hlídat ty hranice, prostě dát jim najevo, že o ně máš zájem, ale nehrát si na to, že seš jako oni, protože prostě nejses...“ (Barbora)*

Již v těchto dvou vložených ukázkách se odráží celá řada témat k další odborné diskusi. Výběrově jde např. o otázky tykání/vykání s účastníky a jejich významu v rozvoji důvěryhodnosti lektora, preference lektorova lidského přístupu nebo naopak důraz na jeho odbornost (přestože na obecné úrovni se všichni lektori shodnou na důležitosti a slučitelnosti obojího, z jejich postojů je následně zřejmé, že v praxi klade každý z nich akcent trochu jiným směrem), či poměrně pozoruhodný okamžik, kdy většina lektorů preferujících aktivní přístup při budování bezpečného prostoru, volí naopak v otázce symetrie vztahu s účastníky variantu, v níž se rozdíl mezi účastníkem a lektorem prakticky stírá. Zcela jistě by však tato diskuse nevedla k jednoznačné a pro všechny strany uspokojivé odpovědi.

Za podstatnější a užitečnější v tuto chvíli nicméně považuji nalezení společného momentu, o něhož by se napříč oběma stanovisky bylo možné opřít. Zdá se přitom, že za tento společný jmenovatel obsažený ve stanoviscích obou stran lze považovat ústřední postoj lektora „**jsem s vámi**“. Právě tím totiž zjevně lektor vyjadřuje skutečný zájem o účastníky a jejich témata a bez ohledu na cokoli dalšího posiluje jejich vzájemnou blízkost.

Všechny tyto výše uvedené postoje a preference lektorů se posléze v podobě jejich individuálního a nezaměnitelného mixu překlápějí do výsledného přístupu lektorů k budování bezpečného prostředí skupiny a do značné míry rovněž předurčují způsob jejich vlastního jednání s účastníky. Specifickým prostorem pro takové jednání (či spíše lépe řečeno vyjednávání) se přitom ve skupině ukazuje být, mimo jiné, také nastavování pravidel práce skupiny.

Právě těm a jejich souvislosti s tématem tvorby bezpečného prostoru a důvěry ve skupině věnují někteří autoři tolik pozornosti, až mohou vyvolávat dojem, že jde o takřka jediný nástroj, prostřednictvím něhož lze bezpečný prostor účastníků podporovat (srov. např. Herman, 2011). Takovou redukci souvislostí by sice v kontextu toho, co již bylo o skupinové dynamice řečeno (zejména pak o procesu tvorby skupinových norem a problematice koheze a tenze) bylo nutno považovat za nelegitimní, skutečností však je, že i stanovená pravidla „hry“ s pocitem bezpečí účastníků bezesporu úzce souvisí.

Přestože se všichni lektoři z výběrového souboru na potřebě včasného nastavení pravidel práce skupiny obecně shodují („*Pravidla se vytvořej vždycky, ať už s tebou, nebo bez tebe, tak já chci být radši u toho teda.*“), činí tak většinou z různých pohnutek. Ty u části z nich (např. Kamil, Jiří, David, Cyril) skutečně korespondují s úsilím o podporu pocitu bezpečí („*Jde hlavně o takový to rozpuštění strachu lidí, že když si chvilku nebudou krýt záda, skončí jim v nich třeba nějaká dyka.*“), někteří další (např. Alena, Barbora, Eva, Ivan) je však spojují spíše s plynulostí a bezproblémovým průběhem sezení („*Když nejsou pravidla a oni pak dělají bordel, nebo se třeba pořád couraj, není moc možností, co s tím dělat.*“) a ostatní (např. Gabriela, Filip) je zjevně dělají proto, že jde v určitý čas o obvyklou a navyklou aktivitu („*Proč pravidla? No protože tam patří ne? Teda aspoň mě to tak učili teda.*“).

Jak je vidět, nastavení pravidel pro práci skupiny považují za významné všichni lektoři, jen někteří z nich však z důvodu podpory bezpečného prostoru skupiny. Zajímavé jistě je, že jde výhradně o lektory mající za sebou psychoterapeutickou praxi, zatímco „organizační“ důvody preferují spíše pedagogičtí pracovníci. Nepříliš jasno



mají v tomto ohledu lektoři méně zkušenosti a ti, u nichž současně absentuje i nějaká forma vnější „supervizní“ opory.

Poměrně různorodě vyhodnocují lektoři i okamžiky, kdy je zapotřebí k tvorbě pravidel přistoupit. Někteří z nich (např. Alena, David) se jimi intenzivně zabývají bezvýhradně a za všech okolností (*„Nedělat pravidla je podle mě podobný jako bys psal písemku a nevěděl, jak se boduje a kolik ti stačí pro úspěch.“*), někteří (např. Jiří, Kamil) pak pouze v případech, kdy naznaží, že skupina podobný rámec např. s ohledem na zralost účastníků pro své vlastní fungování a pro fungování jednotlivců v ní skutečně potřebuje (*„Někdy ty lidi mají ty pravidla potřebný už tak nějak pod kůží, na něco jsou citliví a na něco se sami doptají v průběhu, že je prostě nedělám a ještě jsem se popravdě nespálil.“*).

V průběhu jednotlivých reflektivních sezení přitom nebyl ani u jednoho ze zmíněných lektorů zaznamenán případ, kdy by byl důvod domnívat se, že dochází k nějakému nesouladu právě vlivem nedostatečně vymezených pravidel práce. Oproti tomu, nebyla-li u jiných lektorů (např. Cyril, Eva, Ivan) a jiných cílových skupin pravidla nastavena z nějakého jiného důvodu (např. čas), ukazuje se, že právě jejich absence a absence referenčního rámce může velmi negativně ovlivnit průběh dalšího sezení (viz níže).

Ve většině případů se lektoři do procesu definování pravidel práce snaží zapojit celou skupinu, a to zejména z důvodu jejich pozdějšího uznání a přijetí (*„Myslím, že člověk bude dodržovat jenom ty pravidla, na jejichž nastavení se sám podílel.“*). Někdy je přitom v této souvislosti na účastníky delegována veškerá iniciativa a lektor do celého procesu a výsledku nezasahuje vůbec (např. Barbora, Hynek, Gabriela s Filipem), v některých případech proces tvorby podporuje v roli facilitátora (David, Jiří). Ne vždy jde však, jak deklaruje následující ukázka reprezentující v našem výzkumu např. postoje Aleny, o „demokratický“ proces v tom pravém slova smyslu:

*„...ono vlastně jenom vytváříš jakousi iluzi, že si ty pravidla dělají sami (2) ve výsledku tam prostě nakonec musí viset to, co potřebuješ, aby tam viselo...“ (Alena)*

V tomto kontextu sice mnozí lektoři (např. Kamil, David) připouštějí potřebu mít v některých okamžicích „pravidla hry“ pod svou částečnou kontrolou (např. z důvodu nižší motivace či zralosti účastníků), jako vhodnější variantu než využívání méně transparentního či manipulativního jednání však volí raději formu vlídného sdělení práv a povinností účastníků (*„Jasně, někdy prostě nemáš čas, nebo by ty lidi vymýšleli*

*kraviny prostě, tak pak ale jim ty pravidla na začátku sám řeknu a vysvětlím. Klidně a vstřícně jako, a požádám je, aby se jima řídili.“).*

Ukazuje se přitom, že nezapojení lektora do procesu tvorby pravidel bývá zdrojem častých nedorozumění v dalším průběhu práce („*Počkat, já to pochopil trochu jinak, tohle pravidlo.“*), úspěšně provedená facilitace<sup>124</sup> bývá ve skupině funkční za předpokladu, že se s pravidly dále pracuje a jsou používána coby referenční rámec, minimálně v případě jejich porušování (viz níže), a zjevné komplikace nebyly pozorovány ani v případě vymezení pravidel samotným lektorem (zde by však teoreticky mohla nastat komplikace v okamžiku vynucování jejich dodržení).

Proces budování bezpečí a důvěry ve skupině lze podle Řezáče (1998) rovněž podpořit prostřednictvím užívání různých symbolických vyjádření, ustálených rituálů, apod. Takové momenty lektoři podporují vlastní rukou spíše nahodile („*Někdy něco plácnu nebo udělám třeba a oni se toho pak chytanou a jakoby si z toho začnou dělat jakýsi rituál či co.“*), o poznání více se však objevují zcela bez jejich přičinění. Na podobné situace reagují přitom buď jejich „pouhým“ tolerováním („*Jako nevdá mi to, nechávám je, aby z toho měli tu radost, když to do té skupiny necpou v nějaké hloupej čas.“*), nebo se záměrně rozhodnou pro jejich aktivní podporu („*Jdu do toho s nima většinou, neuvěřitelně to ty lidi spojuje, fakt.“*). Lze si přitom povšimnout, že druhá z variant je typická spíše pro lektory inklinující k symetrickému vztahu s účastníky a naopak.

V některých případech (Alena) nabízejí lektoři účastníkům nějakou formu rituálu i aktivně, např. v podobě společného pokřiku na úvod a závěr sezení, tvorby mandaly za přítomnosti atmosférotvorných prvků apod. V tomto případě se však v kontextu potřeb cílové skupiny jeví jako žádoucí jednak jeho velmi citlivá volba a rovněž ponechání přijetí či nepřijetí této nabídky na samotných účastnících, neboť „násilím“ vynucovaný rituál může být v konečném důsledku pro pocit bezpečí účastníků a skupinovou kohezi vyloženě kontraproduktivní (L: „*Kam jdete kluci, ještě rituál.“* Ú: „*Né, už né dneska, prosím.“* L: „*Nonono, snad půjdete příkladem ne, ostatním?“* Ú: „*Oni by tam taky nešli, kdyby nemuseli.“* L: „*No ták, kluci, to zvládnete, ne?*“).

---

<sup>124</sup> Stranou nyní ponechávám etické konsekvence zmíněného spíše manipulativního přístupu Aleny a Ivana a jeho důsledky pro dynamiku skupiny v okamžiku, kdyby byl účastníky „prokouknut“.

### 7.2.2 Udržování a ochrana bezpečí a důvěry

Nyní však přikročím k další z avizovaných úrovní práce s důvěrou a bezpečím účastníků, a to k činnostem zaměřeným na jejich udržování v optimální hladině. Jde o mód, do něhož lektori „přepínají“ v okamžiku, kdy mají za to, že ve skupině již došlo k vybudování bazální úrovně<sup>125</sup> důvěry a bezpečí a současně i k jejich relativní stabilizaci. Bez ohledu na jejich pojetí budování bezpečného prostoru od tohoto okamžiku směřuje úsilí lektorů k tomu, aby nastavená hladina koheze bez problémů a s minimálním vynaložením jejich energie víceméně sama hladce plynula a plnila svou roli („*To máš jak v rodině tu důvěru, i když se občas s někým chytneš, stejně máš furt jistotu, že tě podrží, když to bude potřeba. Ale stejně do toho musíš pořádk, byť ne nějak moc většinou něco investovat, jako do vztahů obecně vlastně, nějak je živit*“).

Toto permanentní sycení skupinové koheze se zpravidla odehrává na základě zautomatizovaných („*Popravdě, teď už nad tím moc nepřemýšlím, prostě mi to samo naskakuje do doby, než dojde k něčemu výjimečnému.*“) a velmi často i zcela neuvědomovaných („*Já vlastně aplikuju tak trochu styl, kterej jsem se naučil v tom výcviku a říct čím z něj podporuju důvěru zrovna, to je asi těžký, respektive mě nad tím nikdy nenapadlo přemýšlet.*“) postupů lektorů a jde takřka vždy o práci s celou skupinou účastníků. Jednou z jejich nejčastějších podob je např. **zachytávání** veškerých **potenciálně znejišťujících vlivů** a snaha o rozplynutí s nimi souvisejících možných obav účastníků (v ideálním případě) ještě před tím, než skutečně vzniknou.

V realizovaném výzkumu šlo v této souvislosti poměrně logicky zejména o promluvy lektorů upozorňující na přítomnost pozorovatele či kamery a objasňování jejich účelu („*Tak přátelé, možná jste si všimli, že je tu něco jinak než obvykle.*“), tedy okamžiky, které se v běžné práci skupiny zjevně příliš neobjevují. Domnívám se však, že již samotná skutečnost, že lektori tuto okolnost ve všech případech sami od sebe zohlednili (šlo vždy o jejich iniciativu), do značné míry vypovídá o tom, že jde o jimi skutečně pocíťovanou a reflektovanou potřebu.

Jiným velmi častým příkladem takových promluv může být ale rovněž např. rekapitulace zásad „bezpečného“ chování na začátku setkání, nebo při příchodu nových účastníků, jak to ukazuje např. lektor David v následující ukázce:

---

<sup>125</sup> Tato úroveň zjevně souvisí jednak s individuálním pojetím lektorů (představa každého z nich o optimální úrovni koheze může být, a to i značně, rozdílná), jednak ji ovlivňuje situační kontext (každá skupina potřebuje s ohledem na svůj cíl jinou úroveň koheze a stejně tak je jí i v kontextu svých vstupních předpokladů – např. počet členů, heterogenita, délka a intenzita trvání - i jinak schopná).

*L: Tak super (.), no a ještě než se vrhneme do další práce a já předám (.), a rád předám, slovo vám jako, tak bych chtěl přece jenom připomenout (.) a i Vladka ((nová účastnice skupiny)), aby věděla (.), pár věcí takových, na kterých jsme se tady během setkání minulých (.) domluvili...((pokračuje cca 30 sekund krátkým shrnutím dohodnutých pravidel práce skupiny))*

*L: A taky pakliže si dobře pamatuju to vaše dlouhý poměrně vyjednávání o důvěrnosti všeho, co tady si řekneme (.), tak k tomu bych chtěl jenom dodat takovou drobnost (.), abyste prostě zatím neříkali věci, u kterých nechcete, aby o vás věděli druhý lidi. To není o tom, že bysme si tady neměli věřit (.), ale o tom, abyste neměli blbej pocit z toho, že jste něco řekli lidem, který ještě neznáte (.) a bojíte se, že to vykecaj (uvolněný smích účastníků).*

Krom těchto momentů lektoři samozřejmě bezpečný prostor účastníků udržují i průběžně svým **běžným chováním a jednáním**. Po této stránce lze mezi nimi v souladu s behaviorálními teoriemi vedení (viz kapitola 2.2.4) identifikovat jak Stodgillem a Coonsem (in Hayesová, 1998) popsané typy lektorů zaměřené spíše na podporu mezilidských vztahů (v našem vzorku především Barbora, Hynek, Jiří) a orientované naopak zejména na plnění úkolů (Alena, Ivan, Kamil), tak i Liebermanem, Yalomem a Milesem (in Kratochvíl, 2005; Preston-Shoot, 2007; Yalom, Lescz, 2007) definované chování vedoucích skupiny zaměřené na oblasti emoční stimulace, péče, přisuzování významu a exekutivu.

Přestože optikou celkové výkonnosti skupiny dospěli zmínění výzkumníci k závěrům, že sama o sobě není a ani nemůže být žádná z uvedených charakteristik zárukou jistého výsledku (optimální bývá zpravidla jejich velmi silně situačně podmíněný mix), z pohledu tvorby bezpečného prostředí ve skupině se ukazují být jako nejvíce funkční přístupy „pečujících“ lektorů, tzn. těch, kteří poskytují účastníkům emoční podporu, projevují náklonnost, oceňují je apod. (srov. Kratochvíl, 2005). Takové typy lektorů v našem vzorku reprezentují zejména David, Hynek a Jiří.

Několik dalších (Cyril, Eva, Ivan) o sobě v této souvislosti hovoří jako o lidech, jimž se ve skupině tato role naplnit nedaří, přestože se o to snaží a obecně jim je vlastní („Zvláštní je, že normálně jsem vždycky měl takovou tu roli hodnýho a lidskýho hodně strejdy, což mi tady s nima fakt nejde a dělám teda přísnýho a direktivního, což mi taky vlastně nejde.“). Zde se zase zřejmě potvrzuje Fiedlerův předpoklad (in Brown, 2000; Hargie, Dickson, 2004; Hewstone, Stroebe, 2006), že finální podobu vedení skupiny ovlivňují ještě i další proměnné, jako jsou vztahy mezi vedoucím a účastníky, míra

strukturovanosti úkolu ve vztahu k vědomí jeho cíle a množství formální moci. Podobně hovoří rovněž Hersey a Blanchard (in Hewstone, Stroebe, 2006), kteří považují za hlavní situační proměnnou zralost účastníků. V případě všech těchto uvedených lektorů, zdá se, právě tyto proměnné hrají velmi intenzivní roli (pracují se skupinou nepříliš motivovaných dětí a adolescentů pokoušejících autoritu vedoucího apod.).

Krom těchto případů se ve vzorku rovněž vyskytují lektoři, kteří naopak o průběžné udržování bezpečného prostředí nijak viditelně neusilují, přesto však v ostatních členech skupiny pocit bezpečného prostoru zjevně vzbuzují (to je patrné zejména u Kamila a Barbory). V tomto případě zřejmě dochází k naplnění Bassovy (in Hargie, Dickson, 2004) transformační teorie vedení, popisující, mimo jiné, jako jedny z neúčinnějších nástrojů vlivu vedoucího jeho charisma, či idealizovaný vliv (tedy skrze respekt a obdiv: - „*Někdy mám pocit, že vůbec nejde o to, co reálně dělám, ale o to, co vyzářuju, aniž bych to třeba kdy dělal.*“), inspirující motivaci (prostřednictvím chování, jež druhé podněcuje a dává věcem smysl: - „*Vím, že často ty lidi spíš rozdělují svým přístupem, nebo do té skupiny vnáším napětí hodně, stejně za mnou ale tak nějak pořád jdou s tou důvěrou, že to je užitečný.*“), intelektuální stimulaci (ve formě podpory kreativity a nových myšlenek při řešení úkolů a případných problémů: - „*Prostě se mě rozhodli asi považovat za experta a coby expert jsem pro ně zřejmě důvěryhodný.*“) a nakonec i individualizovaný zájem (coby naslouchání potřebám druhých a starostí o jejich rozvoj: - „*Všiml jsem si, že dost působí, aniž bych se o to fakt nějak záměrně snažil, takový to, že se jich zeptáš jak se mají a jestli nejsou moc unavení, něco je nebolí a tak.*“).

Souběžně s režimem udržování bezpečného prostoru lektoři rovněž sledují a zejména ve vztahu k realizovaným či plánovaným aktivitám také vyhodnocují aktuální dění ve skupině a dojde-li v oblasti skupinové koheze k nějaké „mimořádné“ události, o níž jsou přesvědčení, že vyžaduje jejich zásah, vstupují aktivně do prostoru v roli jakýchsi **ochránců bezpečí** skupiny. Děje se tak zejména v kontextu reagování na repliky účastníků, a to jak v individuální (hovory k jednotlivcům), tak i skupinové rovině (hovory ke všem členům skupiny). Tato intervence lektora má zpravidla podobu upřesnění, doplnění či komentáře konkrétní promluvy některého z účastníků mající např. charakter ujištění, že není třeba překračovat některé stanovené osobní hranice, apod.

Zdrojem těchto replik může být přitom sám člen, jehož bezpečí je ochraňováno (Ú: „*No, moc se mi teď popravdě nechce mluvit, páč se trochu bojím, co mi na to kdo řeknete*“ L: „*Ale ať už to bude cokoli, tak myslím Evě můžeme slíbit, že to přijmeme a*

podpoříme ji, popřípadě i pomůžeme s tím něco udělat, budeme-li moct a bude-li ona chtít.“), někdo z dalších účastníků (Ú: „A nemůžeš k tomu říct víc? Já totiž pořád tak nějak nechápu, co ti dává tu jistotu, že to bude jinak někdy.“ L: „Já jen pro jistotu zopakuju, že to, že nám dal Jirka možnost se na cokoli zeptat, ještě neznamená, že nám na všechno musí chtít odpovědět. Respektujme taky, že to může být citlivý téma ještě dost.“) a výjimkou není ani situace, kdy je jím sám lektor, jak naznačuje následující ukázka ze sezení lektora Kamila:

**L:** *A Lucka nezvedla ruku, když jsem se ptal, kdo by chtěl (.). Proč Lucka nezvedla ruku? (10)*

**Ú Lucie:** *Tak i v tom nějak citelně, zažitelně. Ale asi protože (.) se v tuhle chvíli necítím na to, že bych to mohla někdy dělat. Neříkám, že se ten názor nemůže časem změnit.*

**L:** *Hm?*

**Ú Lucie:** *A (3) asi se v tom necítím natolik dobře. (3) A včera se mi tady něco spojilo a docela (5) špatným způsobem. (.) A (4) tady bych možná asi skončila. (9)*

**L:** *No (.) jasně. Já bych teda měl radost na jednu stranu, kdybych se to případně jako dozvěděl, když jako by to došlo, co se stalo špatným způsobem. Říkám obojí. Co se stalo, jsem ochoten to nějakým způsobem respektovat, současně bych se to rád dozvěděl.*

V ukázce můžeme pozorovat snahu lektora získat od jedné z účastnic informaci o jejím aktuálním stavu, či získat zpětnou vazbu k dříve realizované technice. Současně však zároveň garantuje vytvořený bezpečný prostor, jemuž aktuálně přiřazuje vyšší prioritu.

Ochrana bezpečí účastníků se na této úrovni ve výzkumu vyskytovala nejvíce v těch sezeních, v nichž se objevovalo více potenciálně ohrožujících podnětů – tedy u Cyrila, Evy, Ivana. S ohledem na silný vliv situačních faktorů však nelze, a to napříč všemi popsanými způsoby podpory bezpečí a důvěry ve skupině, zcela spolehlivě stanovit, který z lektorů jej využívá více, a který na tuto činnost naopak příliš důrazu neklade. Zdá se však, že např. Barbora, Eva a Jiří patří spíše do skupiny těch prvních a Cyril, Filip s Gabrielou a v mnoha případech i Kamil zřetelně inklinují ke druhé kategorii lektorů, tedy těch, kteří to s ochranou bezpečí účastníků rozhodně nepřehánějí.

Specifickou podobu má ve skupině ochrana bezpečného prostoru skupiny v kontextu dříve vytýčených pravidel práce. Zde totiž zjevně dochází k zúročení toho, co bylo dříve v průběhu jejich budování zaseto. Pokud totiž byla pravidla nastavena dobře, poskytují lektorům pevný referenční rámec, o nějž se mohou v případě jejich narušení opřít (L: „Když vás tady tak poslouchám, tak mám furt tendenci pokukovat támhle po té stěně, někde veprostřed, myslím, že je to tam napsáno. Kubo, prosím, nemohl bys to tam

*přečíst? Ú: „To o tom neskákání si do řeči?“ L: „A taky o respektu jste si tam něco napsali, ne?“*). Tento případ se ve skupině ukazuje být velmi funkční a je využíván (resp. může být s ohledem na průběh předchozí fáze využíván) zejména Alenou a Davidem. Mírně problematičtější se ukazuje být apel na dodržování pravidel u Barbory a Hynka, kteří průběh tvorby pravidel ponechali čistě na iniciativě skupiny. Zde se totiž občas objevují repliky, jimiž dávají účastníci najevo nepochopení, či alternativní pochopení původního obsahu (*„No počkat, ale respekt přece neznamená, že si nechám všechno líbit, žejo.“*) a nastavený referenční rámec tak nefunguje zcela.

Nejvíce problematickou ochranu bezpečí účastníků lze však spatřovat u lektorů, kteří tvorbě pravidel na počátku práce skupin nevěnovali příliš pozornosti (zejména Cyril, Eva, Ivan), a to navíc u nepříliš motivované či zralé skupiny klientů, nebo u lektorů, kteří je vytvářeli pouze formálně, ale nijak s nimi dále nenakládají (např. Gabriela s Filipem). V těchto případech, zdá se, často dochází k postupnému rozvolnění prostoru skupiny, častému narušování její práce, silnému nárůstu tenze apod. Vzhledem k tomu, že se při jejich řešení nemají lektoři oč opřít, nedělají buď vůbec nic (což situaci zpravidla jen zhoršuje a často dojde prakticky k rezignaci na pedagogické cíle), nebo se snaží rušivou situaci pojmenovat a posléze předložit skupině jako téma k řešení (*„Dokázal by teď někdo říct, co se tu teď vlastně děje?“*), nebo, a to zřetelně nejčastěji, reagují na jednotlivé narušitele a snaží se je, zpravidla direktivně, umravnit např. formou okřiknutí, silným apelem, apod. (*„Pavle, byl bych fakt moc rád, kdyby ses přestal předvádět a začal se chovat jako člověk, díky. A ty taky, Petře!“*).

V následujících řádcích již ale pojďme věnovat prostor další ze souvisejících podmínek efektivního učení, do kterých lektoři vkládají během reflektivních sezení svou energii, a to jejich práci v oblasti podpory zapojení účastníků.

### **7.3 Zapojení účastníků**

Zapojení účastníků představuje ve výzkumu jednu ze snah lektorů, prostřednictvím nichž se pokouší přimět skupinu k produktivní aktivitě. Tou je obecně řečeno myšlen okamžik, kdy se každý její člen v souladu se svou osobní kapacitou maximálním možným způsobem podílí na naplňování aktuálních cílů práce skupiny. Hovořím-li přitom o osobní kapacitě, mám na mysli zejména lektorovu představu o možnostech a schopnostech účastníků spojených např. s takovými oblastmi, jako je rolová diferenciacie skupiny, míra dominance účastníků a jejich bázlivosti ovlivňující např. četnost a charakter promluv apod.

Přestože již v tomto textu bylo řečeno, že aktivitu jednotlivých členů skupiny nelze v této souvislosti redukovat pouze na jejich explicitní formy vyjádření, ve většině případů se právě na ně lektori omezují. V některých případech přitom ani jinou možnost prakticky nepřipouštějí („*Někdo je prostě aktivní hodně a v každý reflexi o něm víš, protože přispívá, no a někdo naopak si celej ten kurz prakticky odsedí a o čem to pak bylo, ta účast jeho, že jo.*“), v jiných naopak k této redukci přistupují zcela vědomě („*Že nemluví, neznamená nutně ještě, že nic nedělá. Každopádně ho to ale úplně zbytečně vzdaluje od tý skupiny. Že není a ani se třeba necejtí být součástí, protože je třeba pro ostatní nečitelný, a čím víc se vzdaluje, tím víc se blokuje on i ostatní.*“).

Lze tedy říci, že minimálně v kontextu druhého z výroků lektori zapojením účastníků usilují kromě podpory sdílení materiálu k učení také o podporu interdependence, posílení vědomí skupinové identity a dalších oblastí skupinové dynamiky (viz kapitola 2.2.2), a v neposlední řadě se rovněž snaží přispět i k výše podrobněji analyzované tvorbě bezpečného prostředí. Takové zapojování účastníků probíhá v zásadě dvěma způsoby.

Prvním z nich je podněcování a podpora „aktivity“ těch členů skupiny, kteří ji aktuálně nevykazují, druhým naopak přibrzdění činnosti některých dalších účastníků, kteří zabírají např. neadekvátní prostor skupiny tak, že se v extrémních případech nakonec mohou stát prakticky ohniskem veškerého dění.

**Podněcování a podpora (potenciálních) prvomluvčích** probíhá zpravidla podle následujícího modelu. Nazná-li lektor, že by některý z podporovaných účastníků měl promluvit, nejprve s ním naváže spojení a snaží se mu nabídnout prostor k vyjádření (většinou neverbálně – pohledem, gestem, mrknutím apod.). Pokud se účastník rozhodne tuto nabídku přijmout, oznamuje lektorovi tento svůj úmysl stejným způsobem, nebo se bez oznámení pokouší při nejbližší příležitosti (zpravidla při nové komunikační sekvenci) vzít slovo<sup>126</sup>. Pokud se mu tento pokus nezdaří (není např. jinými účastníky puštěn ke slovu nebo je ve své snaze takřkajíc „neviditelný“), dává lektor většinou (nikoli však výhradně) neverbálně najevo, že snahu účastníka zaregistroval a v co nejkratším časovém horizontu mu ve skupině vymezuje prostor pro promluvu, jak to demonstruje např. následující ukázka z práce lektora Jiřího:

---

<sup>126</sup> Není-li primárním podnětem snaha lektora „rozmluvit“ konkrétního účastníka a sekvence tedy začíná z iniciativy některého ze členů skupiny, probíhá zmíněný komunikační cyklus ve stejném duchu až od tohoto okamžiku.



**L:** *Tak co, ještě někdo tam zažil něco zajímavýho? (5) (během pomlky pozoruje účastníky v kolečku, vymění si pohled s účastníkem Pavlem a letmo na něj mrkne)*

**Ú Pavel:** *(nadechuje se)*

**Ú David:** *No zajímavýho tam toho bylo dost (.) a osobně já bych třeba vybral to domlouvání v depu, to mi přišlo zajímavý...((pokračuje cca dvouminutová sekvence účastníka, během níž dochází v interakci několika účastníků nejprve k analýze tématu a následně pojmenování užítku, který přinesl))*

**L:** *Super, díky, Davide. Kdo další (.) Pavel se před chvilkou nadechoval, vid', Pavle?*

**Ú David:** *Jo, no (skupina se výrazně ztiší a zjevně se zvedá hladina pozornosti). Nám se tam taky stala taková zajímavá věc (.), teda pro nás aspoň.*

Jak je patrné i z této ukázky, promluva prvomluvího (či rovněž nepříliš častého mluvčího) bývá skupinou navíc obyčejně vnímána jako svého druhu mimořádná událost, a je k ní proto také tak přístupováno – zvýšená pozornost, více ticha apod. V některých případech se lektor rovněž rozhodne vymezený prostor doplnit o nějaký podpurný prvek tak, aby měl účastník z promluvy dobrý pocit a měl případně chuť promluvit znovu (např. „*Tak co, Karle, zkusíš se podělit?*“; „*Výborně, moc děkujeme, to je moc dobrý podnět.*“; „*Promiň, Lucko, ale já Ti do toho ještě jednou skočím a poprosím ostatní, aby se fakt jako zaměřili na sledování toho, co je tady teď nejvíc důležitý.*“).

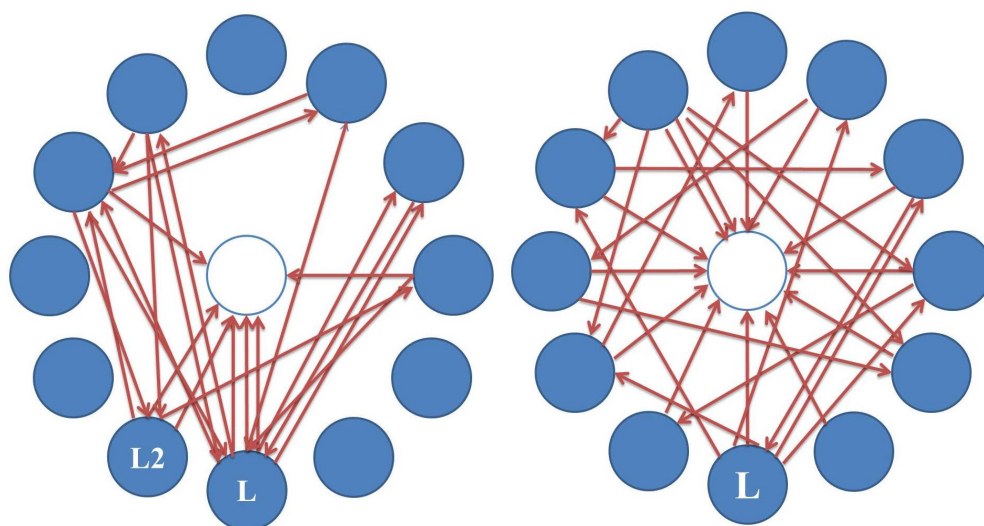
Zapojování účastníků na této úrovni bylo ve výzkumu patrné s výjimkou Gabriely a Filipa u všech lektorů, výrazně nejvíce však u Jiřího a Kamila, a to i přesto, že zde byla s ohledem na zralost skupiny přítomna rovněž celá řada okamžiků, kdy k podobným momentům docházelo i na základě autoregulace skupiny. Tato zjištění se zjevně odráží i na výsledné podobě interakční sítě (srovnání sezení Gabriely s Filipem a lektora Kamila viz Obrázek 21) v jednotlivých sezeních, která je v případě posledně jmenovaných lektorů výrazně bohatší než v případě ostatních, přičemž Gabriela s Filipem stojí v tomto ohledu na zcela opačné straně této škály.

Druhou z avizovaných možností ovlivňování zapojení účastníků, která se ve výzkumu objevovala, bylo **korigování a tlumení aktivity některých výraznějších členů** skupiny. Tu lektori používají jednak v kontextu výše uvedeného, tzn. v případě, kdy se domnívají, že skupina by měla mít v daný čas jiného než stávajícího mluvčího (např. z důvodu, že se zapojuje přespříliš nebo rovněž „jen“ proto, že nemá problém dostat ke slovu v případě, stojí-li o to), jednak v okamžiku, kdy sice slovo nikomu dalšímu dát nepotřebují, ale jsou přesvědčení, že stávající mluvčí zabírá již tolik

prostoru, že to pro skupinu přestává být produktivní, či je již dokonce naopak kontraproduktivní.

V případě předání slova jinému mluvčímu jde o situaci víceméně běžnou, která lektorům nečiní žádné výraznější potíže („*Prostě se jen omluvím, dám najevo, že se dostane na oba a dám slovo tomu, který mluví míň, ale ona to ta skupina většinou cítí sama, nebo sám ten druhý často je pozorný a dá dotyčným přednost.*“), jinak je tomu ale v okamžiku, mají-li vklad do věci některého ze členů skupiny odmítnout a nemají současně v záloze alternativního mluvčího. Takovou situaci zpravidla vyhodnocují jako subjektivně velmi obtížnou („*No, s tím mám problém docela dost vlastně, protože mu tím dáš najevo, že už to přehání a měl by brzdit, a on má přitom pocit křivdy, páč si myslí, že mluví k věci a zachraňuje skupinu tím, že vlastně maká za ni.*“).

V podobných případech se lektorům velmi osvědčuje, naleznou-li způsob jak situaci zlehčit vtípem („*No a kdopak se nám to ozval po čase?*“) nebo zareaguje-li na inkriminovaného člena skupiny dříve než oni některý z účastníků (L: „*Zaregistroval jsem dobře, že se ti něco nezdá Patriku?*“ Ú Patrik: „*No, já jenom, že by někteří mohli dát nohu z plynu taky na chvíli*“ L: „*Aha, a šlo by to upřesnit, nebo ještě třeba víc zacílit?*“).



Obrázek 21 - Srovnání interakční sítě u Gabriely s Filipem (vlevo) a lektora Kamila (vpravo)

Ve výzkumném souboru se tyto případy vyskytovaly opět zejména u Jiřího a Kamila, u kterých se pak ale současně neobjevil ani jeden problém s „kázni“ účastníků. Intervenci tohoto typu naopak zanedbávala Eva, Filip s Gabrielou a v některých případech i Ivan, což se v mnoha okamžicích nepříznivě podepsalo např. na atmosféře skupiny, nárůstu tenze apod.

Jak se rovněž ukazuje, mnoha výše uvedeným nesouladům často výrazně napomáhá nepříliš šťastné uspořádání výukového prostoru a stejně tak je naopak zřejmé, že jeho vhodné řešení lektorům většinou podstatně ulehčuje jejich práci. V další subkapitole se proto pojďme krátce pozastavit nad nálezy, jež se dotýkají právě této oblasti.

#### **7.4 Uspořádání prostoru**

Řekne-li se skupinová práce, málokoho zřejmě napadne jiná možnost uspořádání prostoru skupiny než do podoby tradiční kruhové formace. I přes pevné spojení této výukové metody a organizační formy však, zdá se, v odborné literatuře podrobnějšímu rozboru podstaty kruhového uspořádání, jeho výhod a naopak limitů, či snad dokonce i jejich empirickému doložení nad rámec obecně tradovaných předpokladů, mnoho autorů pozornost zatím nevěnovalo. Odborné zdroje tak dosud ve stále nepříliš propracované podobě hovoří zejména o významu kruhu pro budování bezpečného prostoru a podporu skupinové identity (např. Lewis, 2003) a stejně tak bývají rovněž zdůrazňovány i různé aspekty jeho didaktické výhodnosti (např. Petty, 2004; Vališová, Kasíková, 2011).

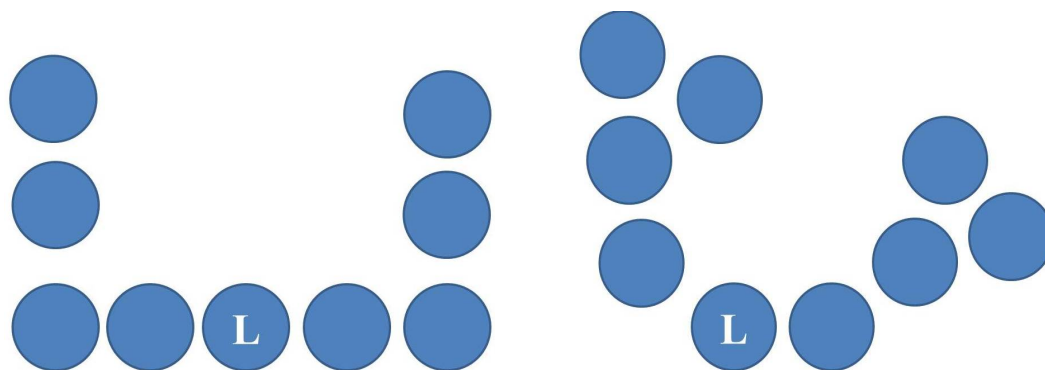
Přesně o tato zdůvodnění se opírají v realizovaných rozhovorech i do výzkumu zapojení lektori. Tradiční „kolečko“ jim umožňuje setřít bariéry dané autoritou vedoucího („*všichni jsou tam stejně důležitý*“; „*nikdo není výš a nikdo taky níž*“), posiluje blízkost mezi lidmi a vědomí příslušnosti ke skupině („*Je to uzavřenéj tvar, kterej ty lidi přirozeně sblízuje, nikdo není na okraji taky a navíc kruh má takovej ten silnej symbolickéj význam, že jo.*“), za určitých podmínek poskytuje lepší přehled o dění uvnitř skupiny („*Vidí na sebe všichni, nikdo se v něm úplně neztratí, pokud s tím ten vedoucí umí zacházet.*“), lépe koncentruje lidskou pozornost („*Nevnímáš tolik, co se děje mimo ten vnitřní kruh.*“) a v dalším výčtu bych takto mohl zcela jistě ještě pokračovat.

Za zajímavé zjištění lze nicméně považovat skutečnost, že jen velmi málo lektorů (David, Jiří, Kamil) ve svých promluvách a zejména pak během samotných reflektivních sezení, pracuje s oběma dvěma trsy popsaných výhod kruhového uspořádání. O poznání častější jsou totiž případy, kdy lektori významně více akcentují buď emočně vztahovou dimenzi (Barbora, Cyril, Eva, Hynek, Gabriela s Filipem) nebo preferují naopak spíše didaktickou stránku věci (Alena, Ivan). Příznačný rysem přitom bývá, že preference jedné z těchto oblastí koresponduje s lektorovými potížemi v oblasti druhé.

Jak již bylo tedy v této souvislosti výše popisováno, u spíše úkolově zaměřených učitelů Aleny s Ivanem se v jimi vedených sezeních objevuje více problémů spojených s kvalitou mezilidských vztahů, absencí emoční podpory účastníků, nižší mírou důvěry a naopak vyšší hladinou napětí apod. U druhé skupiny lektorů se oproti tomu vyskytují, a v některých případech i poměrně výrazné, nesoulady didaktického charakteru, kterým nyní pojdme v následujících řádcích věnovat zvýšenou pozornost.

Rozdíly v práci s kruhovým uspořádáním skupiny jsou u lektorů patrné již od samého počátku reflektivních sezení. Zatímco Jiří, Alena a Ivan mu věnují náležitou pozornost ještě před ním („*Tak všichni už jsme, koukám, tak teď ještě pojdme upravit ten náš šišoid.*“) a u Davida s Kamilem se díky předchozímu důrazu na tuto oblast („*Musel jsem si je naučit a dost to bolelo teda.*“) lze setkat s téměř ukázkovým rozsazením účastníků a dokonce i poměrně častými autokorekcemi iniciovaným jimi samotnými (Ú: „*Lucko, prosím, můžeš se posunout kousek, nevidím moc na holky moc.*“ Ú: „*Jasný, změna geometrie.*“), ostatní lektoři ponechávají v tomto ohledu členům skupiny jistou volnost a formaci skupiny příliš neřeší.

Relativně často tak dochází k tomu, že se prostor skupiny roztrhne, neboť na sebe účastníci spolehlivě nevidí, vytvářejí spontánně menší koaliční uskupení, v nichž řeší svá vlastní témata, někteří členové skupiny se, ať už záměrně nebo proti své vůli, ocitají ve „stínu“ apod. (ukázky takových formací – viz Obrázek 22).



Obrázek 22 - Příklady skupinových formací u lektora Cyrila (vlevo) a lektorky Evy (vpravo)

V první z modelových ukázek lze sledovat ve výzkumu obvyklejší variantu nepřilíš šťastného rozsazení účastníků (Barbora, Cyril, Hynek, Gabriela s Filipem), v níž je kruh nahrazen liniiovým uspořádáním. To díky tomu, že na sebe vedle sedící účastníci téměř nevidí, vede v konečném důsledku k výraznému ochuzování interakce mezi nimi. Provedený výzkum totiž naznačuje, že i s těsně sousedícími členy skupiny probíhají obecně komunikační výměny o poznání méně často než s těmi, s nimiž bývá navázán

přímý „face to face“ kontakt, natož pak s těmi, kteří sedí na protilehlé straně vytvořené linie. Ke komunikaci mezi těmito účastníky dochází během skupinových sezení ke kontaktu opravdu jen ve velmi výjimečných případech.

K dalším negativům liniového uspořádání patří rovněž to, že účastníci sedící na kraji řady (často dokonce v jakémsi koutě) ztrácejí kontakt s děním ve skupině a v mnoha případech (zapojit se, zdá se, v této pozici dokáží jen opravdu výrazní jedinci) postupně upadají do pasivity, nebo bývají naopak velmi aktivní, nicméně poměrně často současně v příkré opozici ke skupinovým cílům. Šťastnější variantou v případě takto uspořádaného prostoru skupiny samozřejmě je, nestane-li se součástí vytvořené linie alespoň sám lektor, jak se tomu v našem případě děje, navíc zcela vědomě, např. u Hynka (*„Docela si hlídám, abych měl o tý skupině dobrou přehled.“*).

Na druhém příkladu lze pozorovat model prostorového uspořádání skupiny, v rámci něhož lektor důsledně netrvá na tvorbě kroužku (*„Tak, teď si budeme chvíli povídat o tom, o čem to tu celé bylo, a možná zkuste si teď sednout tak nějak, abysme na sebe zhruba viděli.“*), a účastníci se tedy mohou usadit prakticky tak, jak momentálně chtějí. To vede často k tomu, že se skupina zformuje do několika různých nepříliš přehledných houfů, v nichž pak dílčí skupinky žijí vlastním životem, tzn., že se plně nekoncentrují na projednávané téma a často rovněž výrazným způsobem narušují práci ostatních. Tento případ se v šetření vyskytoval zejména u lektorky Evy a rovněž i Gabriely s Filipem, kteří v této souvislosti představovali kombinaci obou prezentovaných způsobů uspořádání.

Dochází-li během reflektivních sezení k úpravě skupinové formace, děje se tak zpravidla na základě impulsu lektora (teoreticky je nicméně možné, že si o úpravu prostoru může říci i sama skupina), jenž tak činí většinou na základě zaregistrování a vyhodnocení některého z výše zmíněných indikátorů nevhodného uspořádání skupiny jako je např. hluk, nepozornost, nekázeň, ztráta dynamiky apod. V takových případech lektor obvykle, jak je vidět např. v následující ukázce, reaguje prosbou či výzvou směřovanou k účastníkům.

**L:** *Jak ono je to s tím komunismem, co? (tříčlenná skupinka účastníků se spolu šeptem baví, strhává pozornost ostatních)*

**L:** *Co myslíte, kluci? (jedna z účastnic upozorňuje hochy slovy „to je na vás“)*

**Ú Pavel:** *No těžko říct (smích účastníků)*

**L:** *Asi moc netušíte, o čem je řeč, že? (všimá si děvčat diskutujících o něčem na druhé straně skupiny)*

**Ú Petr:** *Víme (.) o těch (.), o rudých bratrech*

**L:** *(smích) No (.) koukám, že produktivní diskuzi jsem tím naším rozložením tady zabila celkem (s úsměvem se drbe ve vlasech). Víte co? Prosím vás, pojdte si sednout všichni sem do kruhu (gesty je zve k sobě a ustupuje vzad), protože to je strašná debata tohle (studenti se přemísťují na jeviště).*

**L:** *Omlouvám se, ale to bude jednodušší takhle. (.) Máme tady nějakou druhou skupinu, která může říct témata, o kterých se bavila? (Eva)*

Podobná úprava nevhodného uspořádání skupiny se nicméně může odehrát pouze v případě, je-li lektor schopen spolehlivě zachytit indikátor, který na tuto potřebu upozorňuje a posléze jej i správně vyhodnotí a spojí s optimálním řešením nastalé situace. K tomu však v našem výzkumu došlo pouze v případě Evy a Hynka, byť minimálně u Evy vždy až v okamžiku, kdy se reflektivní sezení začalo téměř „rozpadat“.

Barbora, Cyril a Gabriela s Filipem naopak buď nevnímali jakýkoli problém, nebo zachycené ukazatele považovali za důsledek jiného jevu – např. nedostatek motivace účastníků („*No, dělali dost bordel. To je tím, že sem nejeli se učit prostě a taky zkrátka, takový děcka ti pozornost dlouho neudrží.*“), a k úpravě skupinové formace proto ani v jediné situaci nepřistoupili. Úpravu uspořádání skupinového prostoru během reflektivního sezení nepoužili ani další lektori ve vzorku (Alena, David, Jiří, Ivan a Kamil), v jejich případě však pro tuto aktivitu, mimo jiné zřejmě i díky jejich intenzivní práci v počátečních fázích vývoje skupiny či reflektivních sezení, jednoduše nenastal žádný důvod.

V předcházejícím textu jsem v kontextu analyzovaných témat několikrát narazil na okamžik, kdy lektori doslova bojují o získání pozornosti svých účastníků a pokouší se o její zaměření tím „správným“ směrem. V závěrečné části této kapitoly proto pojdme krátce analyzovat právě způsob, jakým pracují naši lektori se členy skupiny v okamžicích, kdy se účastníci skupiny již věnují (či reálně hrozí, že se budou věnovat) něčemu jinému než je dosahování vytýčených pedagogických cílů.

### **7.5 Zaměření pozornosti**

O vazbě lidské pozornosti na výstupy a výsledky procesu učení bylo (nejen) v učebnicích kognitivní psychologie popsáno již mnoho listů papíru. Pozornost v nich bývá obvykle chápána jako psychologický fenomén, prostřednictvím něhož máme skrze přítlumení podnětů z vnějšího (počítky) nebo vnitřního (vzpomínky a myšlenky) světa

možnost soustředit svou mentální kapacitu směrem, který si vědomě či nevědomě zvolíme za svou aktuální prioritu. Toto soustředění zvyšuje rychlost a přesnost odpovědí na podněty, podporuje účinnost a efektivitu paměťových procesů, apod. a v konečném důsledku tak do značné míry rozhoduje o tom, zda úsilí lektora dopadne na úrodnou půdu, nebo bude, obrazně řečeno, spíše jakýmsi divadelním výstupem odehrávajícím se za oponou bez přítomnosti publika (srov. např. Sternberg, 2002).

V této souvislosti tak snahu stát se prioritním zájmem členů skupiny představují svým způsobem prakticky všechny impulsy, které lektori vysílají během reflektivních sezení směrem k účastníkům. Já se však dále budu zabývat pouze těmi podněty, jejichž primárním cílem je koncentrace pozornosti účastníků na projev lektora a skrze něj posléze i na projednávaný obsah.

V předkládaném výzkumu se tyto podněty objevovaly ve třech různých okamžicích, a to jednak v souvislosti s **počátkem** skupinového sezení, kdy je obvykle zapotřebí v jednom krátkém okamžiku různými směry rozběhnutou pozornost mnoha účastníků integrovat, jeho **dalším průběhem**, kdy je jí nutné poměrně dlouhý čas na určité hladině udržet a nakonec i **ve spojení s** nějakou „**krizovou**“ **situací**, během níž dochází k jejímu náhlému a často i nepředpokládanému silnému narušení, a je jí žádoucí přesměřovat zpět. Všechny tyto případy výskytu spojují přitom podobné, byť různým způsobem využívané strategie lektorů.

Ti v prvním kroku používají vždy nějaký výrazný prvek verbální (hlasitostí či intonací zvýrazněná promluva, pokřik apod.) či neverbální (gesto, pohyb, zvukový doprovod, apod.) povahy, resp. jejich možnou a poměrně častou kombinaci (v cca 75% případů). Ať už vědomě („*Pokaždý něco jinýho dělám, co mě zrovna napadne, ale vždycky prostě to musí být něco, kdy jako vystoupiš ze stínu a zaměří se jen na tebe.*“), či zcela nezáměrně („*Nevím, proč to dělám zrovna takhle vlastně. Jdu do toho vždy s tím, že to musím nějak urvat.*“) přitom během jejich aplikace naplňují známé principy **figury** (*figure*) a **pozadí** (*ground*) popisované již klasickou gestalt psychologii (Eysenck, Keane, 2008; Sternberg, 2002), kdy účastníkům koncentrujícím aktuálně pozornost na jiný objekt nabízejí jiné ohnisko pozornosti takovým způsobem, aby bylo předešlé centrum jejich zájmu automaticky transformováno na zcela „neškodné“ pozadí.

V celé řadě případů (ve více než v jedné polovině výskytů) lektorům k získání pozornosti tento první krok dostačuje, v některých ji nicméně (alespoň někteří) účastníci po krátkém čase opět ztrácejí a lektori přicházejí s dalším řešením. Tím je buď zopakování (nebo také dokonce trpělivé opakování) prvního kroku (v asi 15% případů

výskytu), nebo jeho posílení o nějakou formu intervence ve formě umravňování nepozorných účastníků (ve zhruba 20% případů výskytu) a méně často (v asi 10% případů) rovněž pojmenování problematické situace a její předložení skupině v podobě tématu k řešení. Všechny tři případy ilustrují v uvedeném pořadí následující ukázky:

**Ú Pavlína:** *Tak ono to nakonec šlo nějak skoulet (skupinka tří účastníků opět sleduje něco z okna a svými poznámkami ruší ostatní)*

**L:** *Áha (zvedá se ze židle a pomalými kroky jde k oknu, během chůze pokračuje v promluvě), a když říkáš skoulet, tak si máme představit co, že jste dělali? (dívá se okna, účastníci včetně „hříšníků“ se usmívají a sledují ho)*

**Ú Pavlína:** *No (.) že jsme prostě tak nějak-*

**Ú Roman:** *((člen, který byl s Pavlínou ve skupince)) no improvizovali jsme (smích účastníků; lektor se během promluvy vrací pomalu zpět na své místo)*

**L:** *a ta improvizace? (všichni účastníci jej sledují) (Ivan)*

*((účastnice Lenka představuje vytvořený artefakt, jeden z účastníků jí nevěnuje pozornost a špitá něco jednomu z dalších))*

**L:** *Leni, vydrž, prosím (.) Jestli sis nevšiml, Viktore, tak je skupina. Přemýšlíš třeba o tom taky, co ty Lence dáváš najevo (.) tím chováním svým?*

**Ú Viktor:** *Nic jí nedávám*

**L:** *To si myslíš ty, ale ona to může vidět úplně jinak, víš? (Cyril)*

**L:** *heleďte (.), já teď úplně odbočím na chvíli, ale koukám, že jste asi úplně jinde, než já (.), pletu se? (účastníci zbystrili a zklidňují se)*

**L:** *o čem to tady teď je (.), co se tu děje?*

**Ú 5:** *já teda nevím jak ostatní, ale já jsem trošku rozjívěný teda, pardon (Barbora)*

Jak je z uvedených úryvků patrné, v prvním případě se lektor bezprostředně koncentruje na rušivý podnět a snaží se jej skrze použití výrazného pohybu a svého netradičního chování, které se stávají dočasným ohniskem pozornosti členů skupiny, odsunout do pozadí. V okamžiku, kdy se mu to podaří, nechává posléze rozplynout i aktuální centrum pozornosti účastníků a opět potvrzuje coby prioritu původně projednávané téma. Za pozorovanou výhodu tohoto přístupu lze považovat zejména udržení kontinuity řešeného obsahu a poměrně všestrannou možnost jeho aplikace. Nevýhodou je pak naopak zjevné snižování účinnosti v případě příliš častého užívání.

Ve druhé ukázce lektor neřeší rušivý podnět jako takový, ale zaměřuje se přímo na jeho aktéra, kterého chce přimět ke změně jednání. Odklání se zde přitom od aktuálních cílů probíhajícího sezení, čímž na nějaký čas ochuzuje ostatní členy o možné efekty



skupinové práce. Otázkou pak je, zda tuto nevýhodu vyváží možný přínos této strategie např. v podobě výsledného výchovného efektu. V tomto případě se nicméně nezdálo, že by měl být nějak mimořádný, nehledě na to, že použité řešení situace vneslo do skupiny poměrně vysokou míru tenze.

Třetí ukázka oproti tomu představuje řešení, kdy sice také dochází k odklonu od stávajících cílů sezení, ale do následné intervence je zapojena celá skupina. Cílem zde tedy není ani rušivý podnět, ani jeho aktér, ale jde o jejich transformaci do podoby tématu, jež v sobě skrývá rozvojový potenciál využitelný všemi účastníky.

Obecně vzato platí, že získávání a zaměřování pozornosti nad úroveň prezentovaného „prvního kroku“ se odehrává nejvíce ve skupinách s méně motivovanými a zralými účastníky, tedy takovými, kteří už z podstaty věci nemají důvod investovat svou pozornost lektorem očekávaným směrem a ještě o její absenci informují okolí (zpravidla hlukem). I v těchto případech je však mezi lektory patrný velký rozdíl.

Někteří z nich (např. Cyril) poměrně dlouhou dobu ignorují signály o absenci pozornosti účastníků a řešit je začínají až v okamžiku, kdy jejich projevy začínají překračovat únosnou mez, a to téměř okamžitě formou moralizujících apelů. Podobně se tomu děje např. i u Evy a Ivana, ti se však namísto nich s účastníky trpělivě přetahují o pozornost, a to i ve chvíli, kdy jejich snažení přestává mít prakticky jakýkoli větší efekt. Gabriela s Filipem se ve velmi podobné situaci neangažovali dokonce ani tímto způsobem („*No, pozor nedávali skoro vůbec, ale tak dokud nedělali moc velké bordel, nechávám to na nich, to je jejich rozhodnutí.*“). David, Hynek, Jiří a Kamil oproti tomu nemuseli s ohledem na (zejména) cílovou skupinu strategie pro získávání a zaměřování pozornosti ve skupině použít prakticky ani v jednom případě.

K dekoncentraci účastníků nicméně v mnoha případech mohutně přispívají i sami lektoři. Ti totiž v některých momentech aktuální dění ve skupině dokáží transformovat v jakýsi hluchý prostor, v rámci něhož dochází k odklonu od aktuálních skupinových cílů a je vykonávána aktivita, kterou ostatní členové vyhodnocují např. jako nesrozumitelnou či neproduktivní a zaměřují svou pozornost jiným směrem. Ve výzkumu se v této souvislosti čteněji vyskytovaly zejména následující tři momenty.

Za prvním z nich stála vždy nedůslednost lektora ve fázi přípravy programu reflektivního sezení. Ten totiž v určitém okamžiku (standardně ve chvíli, kdy je terčem pozornosti účastníků) zjišťuje, že pro možnost dalšího pokračování potřebuje učinit něco, nač není aktuálně připraven a přerušuje proto práci skupiny, aby mohl odejít

situaci vyřešit. Pro tento okamžik ztrácí koncentraci (a v některých případech i motivaci) ostatních členů skupiny, kterou musí po svém návratu náročně (a ve většině případů i poměrně zbytečně) opět získávat zpět. Nejčastěji jde v této souvislosti o „cestování“ lektora za sháněním pomůcek, jak ukazuje následující ukázka:

**L:** *V tomhle je teďka prostor pro vás, abyste si měli čas o tom přemýšlet (3). A já vám na to dám tady nějaký papíry (opouští kruh a vydává se pro pomůcky, stále pokračuje v instrukci, ale není jí rozumět) (12)*

**L:** *Tak, tady máte papíry na to (3) a na ty papíry si teda-*

**Ú Lukáš:** *A tužky nějaký nemáte?*

**L:** *Jo, tužky, dám vám (jde pro tužky, účastníci se začínají hlasitě bavit) (8) Tu máte tužky a najdete si teď svoje vlastní místo (3)*

**L:** *(s naléhavostí v hlase) Ale lidi, pojďme se poslouchat trochu (2) Takže, co budete s těma papírama dělat (3), ale ještě jednou vás poprosím, protože nepříjemně mluvíte jako (zarazila se a 5 vteřin mlčí), super, díky*

**L:** *takže, ty papíry máte proto, abyste si na ně mohli zaznamenat (.), a když na to tak koukám, tak já vám asi donesu za chvíli ještě nějaký větší radši (Eva)*

Podobné situace se lektoři (pokud je vůbec registrují a považují za problematické) snaží často řešit rovněž pomocí přiznaných přestávek, či v okamžiku, kdy nejsou centrem pozornosti, ne vždy to však bývá zcela možné. Výše popisované okamžiky bylo ve výzkumu možné sledovat nejčastěji zejména u lektorky Evy.

Jak již bylo poukazováno v kapitole 7.1, k hluchým místům dochází rovněž např. ve fázi navazování vztahu s účastníky, či podporování atmosféry ve skupině, tedy v okamžiku, kdy lektor ponechává hodně prostoru např. sdílení zážitků, humoru, apod. Nevěnuje-li přitom dostatečnou pozornost napojení aktuálního dění na cíle sezení, může velmi snadno dojít k situaci, kdy nikdo netuší, co a proč se vlastně děje a ztrácí chuť se toho účastnit. Tyto případy se v sezeních objevovaly zejména u Jiřího, jenž v tomto ohledu ne zcela kontroloval iniciativu ostatních členů skupiny a rovněž i u Kamila, který se ve většině případů sám stával zdrojem tohoto hluchého prostoru.

Třetí možnost jak přijít o pozornost účastníků, by bylo možné pojmenovat jako „v zajetí vlastní metafory“. Znázorňuje ji následující úryvek z reflektivního sezení lektora Cyrila, jenž byl na podobné situace ve výzkumu skutečným expertem.

**L:** *A k Zorrovi patří taky taková ta metafora meč a růže. Používáš ten meč nebo spíš tu kytku, Luky?*

**Ú Lukáš:** *Já nevím, jako jak jako?*

**Ú Petr:** *Ženu ani květinou neuhodíš*

**L:** *Ženu ani květinou neuhodíš a máma to snese, že?*

**Ú Lukáš:** *Tak ten meč asi, (.) je lepší*

**L:** *A proč lepší?*

**Ú Patrik:** *Kdyby ho přepadl někdo*

Jak ilustruje použitá ukázka, někteří z lektorů mají čas od času (zpravidla v průběhu poučování nebo parafrázování) tendenci použít nějakou metaforu, na jejímž základě chtějí účastníkům např. zjednodušit komplexnější a složitější myšlenku. V určitých případech však tato metafora zůstává účastníky ne zcela pochopena a je jimi redukována na dílčí a zpravidla zcela marginální oblast, přičemž nedojde-li k okamžité korekci ze strany lektora, je o další hluchý prostor spolehlivě postaráno.

## **7.6 Shrnutí**

V této kapitole byla představena třetí analytická kategorie reprezentující aktivity, jež bývají lektory uskutečňovány v zájmu zajištění optimálních podmínek k učení. To, jak bylo řečeno, probíhá v několika základních etapách. Nejprve, v souvislosti s iniciací skupinové dynamiky a nastavováním základních strukturálních parametrů a vzorců chování skupiny, dochází v souladu s konkrétním pojetím lektorů k jejich bazální konfiguraci, aby pak mohlo dojít k přepnutí do, pro tuto kategorii charakteristického, vyčkávacího módu, v němž lektoři setrvávají až do okamžiku, kdy je signalizována potřeba změny současného stavu a vyžádán jejich aktivní zásah. Během vyčkávacího režimu lektoři nicméně i nadále oblast podmínek k učení ovlivňují prostřednictvím běžné komunikace a způsobem svého jednání s účastníky.

Přestože lektoři sami podmínky k učení zpravidla vnímají jako komplexní systém vzájemně provázaných jevů a nemají potřebu jej oddělovat do dílčích specifických oblastí, lze ve výzkumu rozlišit několik prioritních okruhů jejich zájmu. Jednou z nich je podpora vytváření příznivé atmosféry ve skupině skrze využívání suverénně nejčastěji se vyskytujícího jevu v této kategorii - humoru. Ten v reflektivních sezeních produkují nebo alespoň podněcují buď přímo lektoři, nebo i samotní účastníci.

Způsob jakým tak činí lektoři, se různí dle toho, nakolik jim je role tvůrce humoru blízká. Pakliže příliš ne, mívají obvykle tendenci delegovat co nejdříve tuto „zodpovědnost“ na samotné účastníky. V počátcích vývoje skupiny se u nich sice v tomto ohledu objevují problémy s předáním dostatečného emočního impulsu, ty se ale v případech vstřícných skupin účastníků daří poměrně rychle a zdařile překonávat a lektor

se posléze často posouvá do role diagnostika a facilitátora, který ve správný okamžik vypouští do skupiny ten typ humoru, jenž aktuálně potřebuje (děje se ve zhruba 10% případech). Potíže nicméně nastávají v případě nevstřícných skupin, kde se vstupní bariéry zpravidla ještě více prohlubují a mezi účastníky a lektorem bývá často v konečném důsledku vystavěna doslova „hráz“. Lektoři, kteří se s rolí producentů humoru ztotožňují, vstupují naopak do humorných situací rádi a aktivně. V iniciačních fázích vývoje skupiny dokáží účastníky mnohdy strhnout i v případě jejich nevstřícného postoje, za jejich slabinu lze ovšem označit poměrně obvyklé zabírání neadekvátního prostoru skupiny, které ostatní ochuzuje a přispívá rovněž k nárůstu napětí a poklesu aktivity a motivace účastníků. Takový výskyt práce s humorem se objevuje v asi 25% případech.

Sami účastníci produkují humor o mnoho častěji než lektori, a to jednak v souvislosti se vzpomínáním na uplynulé zážitky (55% výskytů), skrze které prožívají pocity sdílené radosti a posilují např. vědomí své příslušnosti ke skupině, nebo jej využívají jako copingovou strategii (10% výskytů), skrze niž se vyrovnávají s aktuální nepohodou, úzkostí a napětím.

S atmosférou ve skupině úzce souvisí rovněž oblast tvorby bezpečného prostoru a budování důvěry, kterou si však ve srovnání s dostupnými teoretickými koncepty naši lektori, tak jako již několikrát, redukují na svá zjednodušující pojetí. V iniciační fázi podporují důvěru a bezpečí ve skupině jednak skrze všeobecný způsob komunikace s jejími členy, jednak svým podílem na nastavení pravidel práce skupiny. Přestože v některých oblastech majících vliv na naplnění těchto úkolů se celkem shodují (např. potřebě celkové čitelnosti lektora), v jiných otázkách (např. rozsah lektorova vstupování do procesu, či míra symetrie jeho vztahu s účastníky) se naopak diametrálně rozcházejí.

Samotná pravidla práce skupiny používá z důvodu budování bezpečného prostředí v našem vzorku jen ta část lektorů mající za sebou psychoterapeutickou praxi. Ostatní je spojují buď s plynulostí a bezproblémovým průběhem sezení, nebo je dělají jednoduše proto, že jde v určitý čas o obvyklou aktivitu. V dalším průběhu podporování bezpečného prostředí se lektori následně snaží zachytávat veškeré potenciálně znejišťující vlivy a rozpouštět možné obavy účastníků ještě před tím než vzniknou. Dojde-li během práce skupiny přesto k nějakému mimořádnému narušení bezpečného prostoru, vstupují okamžitě do „hry“ a korigují situaci zpravidla prostřednictvím upřesnění, doplnění či komentářů replik účastníků. Ukazuje se přitom, že o účinku těchto intervencí rozhodují krom situačních vlivů (motivace účastníků, jejich zralost

apod.) velkou měrou právě dříve nastavené referenční rámce, k nimž se lze v podobných situacích vztahovat.

Bezpečný prostor tvoří jeden z významných předpokladů pro produktivní zapojení účastníků, zužované však lektory zpravidla pouze na explicitní formy vyjádření účastníků. Zapojování členů skupiny lektoři podporují v zásadě dvěma možnými způsoby, a to jednak podněcováním a podporou aktivity těch účastníků, kteří ji aktuálně nevykazují, jednak přibrzdováním činnosti těch členů, kteří mají tendenci ve skupině zabírat až neadekvátní prostor. Podpora méně aktivních členů zde mívá podobu neverbálních pobídek lektora, které bývají v případě kladné odezvy účastníka, ale současně i jeho přetrvávajícího neúspěšného zapojení posíleny o explicitní vytvoření prostoru pro promluvu, po níž bývá vždy využit ještě nějaký další podpůrný prvek tak, aby měl účastník z promluvy dobrý pocit a měl případně chuť promluvit znovu.

Korigování a tlumení aktivity výraznějších členů skupiny se děje naopak buď prostřednictvím předání slova jinému mluvčímu, o němž se lektor domnívá, že by měl dostat přednost, nebo prostřednictvím pro lektory výrazně obtížnějšího aktu odmítnutí vkladu dotyčného účastníka, aniž by disponovali jiným alternativním mluvčím. V podobných případech se snaží situaci buď zlehčit vtipem, nebo vítají možnost delegovat iniciativu na některého z jiných členů skupiny.

Zapojování účastníků výrazně napomáhá, či ho naopak mimořádně komplikuje zvolené uspořádání prostoru skupiny. V této souvislosti volí všichni lektoři ve vzorku tradiční kruhovou formaci, někteří tak však činí spíše s ohledem na její význam v emočně vztahové rovině práce s účastníky, někteří naopak sledují spíše didaktickou stránku věci. Příznačným rysem přitom bývá, že preference jedné z těchto oblastí jdou ruku v ruce s lektorovými potížemi v oblasti druhé. Za nejvíce se objevující nesoulady lze v tomto ohledu považovat zejména transformaci kruhu na liniové uspořádání, které v konečném důsledku vede k podstatnému ochuzování interakce ve skupině, blokování aktivity některých účastníků, či naopak nezáměrné podpoře rušivých prvků, nebo modifikaci kruhového uspořádání na nepřehledné houfy, v nichž pak menší skupinky žijí vlastním životem a práci skupiny ruší či výrazně rozměňují.

Dosahovat vytýčených pedagogických cílů lze ve skupině pouze za předpokladu, věnují-li účastníci dostatečnou pozornost tomu, co se v ní děje, resp. dít by se mělo. V okamžiku, kdy ji členové skupiny koncentrují jiným než žádoucím směrem proto lektoři přistupují k následujícím variantám řešení. V prvním kroku naplňují gestaltické principy figury a pozadí a prostřednictvím nějakého výrazného prvku

verbální či neverbální povahy, resp. jejich možnou a poměrně častou kombinací (v asi 75% případech), se snaží účastníkům nabídnout jiné než rušivé ohnisko pozornosti. Toto řešení samo o sobě ve více než polovině případů plně dostačuje. Pokud se nicméně pozornost účastníků i nadále ztrácí, přistupují lektori k dalším možnostem řešení, a to buď všestranně použitelnému trpělivému, nicméně v dlouhodobém kontextu nepřiliš účinnému opakování prvního kroku (15% případů), jeho posílení o nějakou formu intervence směrem k nepozorným účastníkům – zpravidla jejich umravňování (20% případů), jejímž prostřednictvím však sami strhávají pozornost skupiny jiným směrem a vnášejí do ní poměrně vysokou míru tenze, nebo se snaží situaci pojmenovat a transformovat do podoby tématu, které je předloženo celé skupině k dalšímu řešení (10% případů), čímž sice na jedné straně modifikují aktuální cíle skupiny, ale na straně druhé zapojují všechny účastníky do řešení jiného tématu majícího výrazný rozvojový potenciál.

V některých případech mohou však prostřednictvím různých hluchých míst k dekoncentraci účastníků nevědomky přispět i samotní lektori. Ti tak činí např. vlivem špatné přípravy na sezení a následným sháněním pomůcek v jeho průběhu, nedůsledným držením červené nitě naplánovaného programu odrážející se posléze v jeho rozpliznutí či např. nešťastnou aplikací metaforických vyjádření.

Sledování, vyhodnocování a eventuální korekce podmínek k učení představují poslední z avizovaných tří cílů, jež během reflektivních sezení lektori sledují. Jakkoli však jejich analýza významně přispívá k pochopení událostí, které se během reflektivních sezení v souvislosti s aktivitou lektorů dějí, sama o sobě ještě nepřináší informaci o tom, jakým způsobem jsou tato reflektivní sezení skutečně realizována. Jakým způsobem během nich dochází k naplňování těchto tří cílů, v jakých obvyklých organizačních strukturách a za pomoci jakých komunikačních výměn? To všechno jsou otázky, na které se pokusím odpovědět až v závěrečné analytické kapitole této práce, do níž právě vstupuji.