



Potřeby akademiků a expertů s žitou zkušeností ve výuce sociální práce

The Needs of Academics and Experts with Lived Experience in Social Work Education

Přijato k publikaci 8. 7. 2024

Alice Gojová, Eliška Černá, Barbora Gřundělová, Lukáš Roman

Doc. PhDr. Alice Gojová, Ph.D.,¹ je docentkou sociální práce na Fakultě sociálních studií Ostravské univerzity. Ve svém výzkumu se zaměřuje na problematiku sociálního začleňování, a to především prostřednictvím podpory rodin a intervencí komunitní práce.

Mgr. Eliška Černá, Ph.D.,² pracuje na Katedře sociální práce Fakulty sociálních studií Ostravské univerzity. Dlouhodobě se věnuje tématu participace, bezdomovectví a zabydlování nízkopříjmových domácností. V praxi se zajímá o aplikaci aktivistické sociální práce při řešení krize bydlení.

Mgr. et Mgr. Barbora Gřundělová, Ph.D.,³ je odbornou asistentkou na Katedře sociální práce Fakulty sociálních studií Ostravské univerzity. Ve své výzkumné činnosti se zaměřuje na genderové aspekty sociální práce s rodinou, street-level byrokracií a komunitní sociální práci.

Mgr. Lukáš Roman⁴ je interní doktorand na Fakultě sociálních studií Ostravské univerzity.

Abstrakt

CÍLE: Zapojení osob s žitou zkušeností do výuky sociální práce má mnoho výhod a důvodů. Cílem textu je zjistit, jaké potřeby při realizaci této výuky mají vyučující (akademici a osoby s žitou zkušeností) a jaké jsou možné způsoby jejich naplnění. **TEORETICKÁ VÝCHODISKA:** Teoretický rámec výzkumu je opřen o koncept spoluvytváření vědění sociální práce skrze zapojování zkušenostního vědění do vzdělávání v sociální práci. **METODY:** Pro dosažení cíle výzkumu byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie, postupy participativního akčního výzkumu. **VÝSLEDKY:** Byly identifikovány tři oblasti potřeb, které jsou významné pro akademiky a experty s žitou

¹ Kontakt: Doc. PhDr. Alice Gojová, Ph.D., Fakulta sociálních studií Ostravské univerzity, Českobratrská 16, 702 00 Ostrava; alice.gojova@osu.cz

² Kontakt: Mgr. Eliška Černá, Ph.D., Fakulta sociálních studií Ostravské univerzity, Českobratrská 16, 702 00 Ostrava; eliska.cerna@osu.cz

³ Kontakt: Mgr. et Mgr. Barbora Gřundělová, Ph.D., Fakulta sociálních studií Ostravské univerzity, Českobratrská 16, 702 00 Ostrava; barbora.grundelova@osu.cz

⁴ Kontakt: Mgr. Lukáš Roman, Fakulta sociálních studií Ostravské univerzity, Českobratrská 16, 702 00 Ostrava; lukas.roman@osu.cz



zkušeností při jejich spolu-lektorování výuky sociální práce. IMPLIKACE PRO SOCIÁLNÍ PRÁCI: Výsledky výzkumu přispějí k cílenějšímu využívání zkušenostního vědění ve vzdělávání v sociální práci.

Klíčová slova

učení z žité zkušenosti, vzdělávání v sociální práci, potřeby vyučujících akademiků, potřeby expertů s žitou zkušeností

Abstract

OBJECTIVES: The involvement of people with lived experience in teaching social work has many advantages and reasons. The aim of the text is to find out what needs the teachers (as academics and people with lived experience) have when implementing this subject in their teaching and what the possible ways to fulfil them might be. **THEORETICAL BASE:** The theoretical framework of the research is based on the concept of a co-construction of social work knowledge by including experiential knowledge in social work education. **METHODS:** To achieve our aims, we used a qualitative research strategy and procedures that required participatory action. **OUTCOMES:** Three areas of need have been identified as significant for academics and practitioners involved in social work education. **SOCIAL WORK IMPLICATIONS:** Our research results have contributed to the expansion of experiential knowledge in social work education.

Keywords

lived experience, learning from lived experience in social work, education in social work, academics and teachers needs, lived experience experts needs

ÚVOD

Smyslem vzdělávání v sociální práci je předávání současného stavu vědění studujícím. Přesto, že vědění v sociální práci vychází často ze studia životních situací a podmínek klientů, může opomíjet určité aspekty, které nenasadají na paradigmatický rámec oboru, či skrze předporozumění nemusí být výzkumníkovi zjevné. Jinými slovy to vyjadřuje Beresford (2003:4), který píše: „Čím je větší vzdálenost mezi přímou zkušeností a její interpretací, tím pravděpodobněji je výsledné poznání nepřesné, nespolehlivé a zkreslené.“ Proto je podle Humphreys (2005) či Voronka (2016) v sociální práci důležité kriticky reflektovat odborný diskurz a narušovat dominantní narativy. To od sociálních pracovníků vyžaduje posun od expertních postojů k pomáhání ke spolupráci, dialogu a partnerství s aktéry reprezentujícími zkušenostní vědění. Jak bylo zmíněno, významným zdrojem vědění v sociální práci jsou její uživatelé, kteří tvoří vědění na základě přímé zkušenosti, tzv. zkušenostní vědění. Přesto byla jejich znalost v oboru sociální práce dlouhodobě podceňována či marginalizována (poznatky byly spíše připisovány výzkumníkům, kteří je shromáždili, podléhaly jejich interpretaci; Driessens, Saurama, Fargion, 2011). Bez její reflexe vzdělávání v sociální práci hrozí, že bude jen legitimizovat současný stav společnosti a nebude přispívat k reflexivitě sociálních pracovníků, jako jednoho z žádoucích výstupů učení (Fonseka, Béres, 2023). Další kompetencí, jejíž rozvoj se během vzdělávání sociálních pracovníků očekává, je schopnost zůstat decentrálními (ve smyslu decentralizace moci), ale vlivnými, kdy nejsou experty, kteří mají autoritu navrhnout řešení (Fox, 2020), ale spíše lidmi, kteří se mohou zdokonalit v pomoci klientům a klientkám rozpoznáním jejich expertnosti (Béres, 2014). Jako způsob, jak toho dosáhnout, nabízí Illich (2000) aktivizaci učících se, vzájemnou spolupráci a získávání vědění mimo specializované instituce, tedy učení v sociální situaci. Na základě výsledků zahraničních studií (viz dále v textu) se domníváme,



že zapojení lidí s žitou zkušeností do výuky sociální práce může překonat popsané limity a rozvíjet potřebné kompetence sociálních pracovníků.

V předloženém sdílíme parciální výzkumná zjištění získaná na základě činnosti týmu „Konzultantů z praxe“, který vznikl na Fakultě sociálních studií Ostravské univerzity (FSS OU) v roce 2018 jako projekt, jehož cílem bylo připravit na působení ve výuce a do samotné výuky zapojit skupinu lidí s žitou zkušeností. Od roku 2018 se poměrně stabilní skupina (9–12 lidí se zkušeností⁵ a 2–3 podporovatelé z řad akademiků a doktorských studentů) snaží zjistit, jaké formáty výuky vyhovují potřebám všech aktérů a jaké podmínky je nutné pro efektivní zapojování žité zkušenosti do výuky sociální práce vytvořit. Experti se zkušeností se od počátku existence skupiny zúčastnili plánování, realizace a reflexe obsahu výuky, její organizace a využívání metod⁶. V akademickém roce 2022/23 jsme se rozhodli spolupráci akademiků a lidí se zkušeností více prohloubit⁷. Společně jsme s využitím participativního akčního výzkumu připravili inovaci předmětů (Kritická sociální práce a Společenské jevy společností považované za nežádoucí), inovovanou výuku jsme realizovali a následně reflektovali. V průběhu práce se ukázalo, že významným předpokladem pro realizaci učení z žité zkušenosti je naplňování potřeb vyučujících (akademiků a expertů s žitou zkušeností). Cílem tohoto textu je představit naše zjištění o tom, jaké potřeby vyjadřují vyučující (akademici a osoby s žitou zkušeností) jako předpoklad učení se z žité zkušenosti a jaké jsou možné způsoby jejich naplnění při přípravě a realizaci vzdělávání v sociální práci.

V zahraniční literatuře je téma zapojování žité zkušenosti do vzdělávání bohatě diskutováno (viz Teoretická východiska), v české odborné literatuře se tomuto tématu věnuje jen výzkum přínosů a limitů využívání žité zkušenosti ve výuce Frišaufové a Geregové (2018) a několik diplomových prací se zaměřením na peer lektory s duševním onemocněním (Wohlinová, 2015; Dásková, 2018). Domníváme se, že výsledky našeho výzkumu budou přínosem k cílenějšímu využívání zkušenostního vědění ve vzdělávání v sociální práci.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Učení z žité zkušenosti ve výuce sociální práce

Oceňování žité zkušenosti nás nutí přehodnotit tradiční, zažitě předpoklady o důvěryhodnosti a legitimitě utváření znalostí oboru, které jsou předávány vzděláváním (Videmšek, 2017). To může být samo o sobě významnou výzvou pro akademické instituce a současnou marketingovou kulturu ve vysokoškolském vzdělávání (Rooney, Unwin, Osborne, 2016).

Učení z žité zkušenosti v sociální práci je v zahraniční výuce poměrně bohatě popsáno a jsou dokumentovány jeho přínosy. U studujících rozvíjí respektující postoj (Beresford, Boxall, 2012), porozumění roli sociálního pracovníka a zvyšuje profesní identitu (Askheim, 2012), prohlubuje

⁵ Experti se zkušeností jsme nejprve hledali přes organizace sociální práce, další členy jsme získávali metodou sněhové koule. Usilovali jsme o co nejrozmanitější složení skupiny, které by reprezentovalo klienty sociální práce, kteří se nejvíce potýkají s marginalizací a stigmatizací. Ve skupině můžeme najít experty se zkušeností s mnohočetnými potížemi v oblasti užívání návykových látek, se zkušeností s rolí pachatelů i obětí trestné činnosti, s bezdomovectvím, s životem s disabilitou, s duševním onemocněním, dětstvím v pěstounské péči apod.

⁶ Nejvíce využívanými metodami a technikami výuky jsou storytelling, tržiště příběhů, živá knihovna, moderovaná diskuse, hraní rolí.

⁷ Text částečně vychází z realizace projektu Studentské grantové soutěže OU „Zapojování žité zkušenosti do vzdělávání v sociální práci“ a z evaluace aktivit v rámci Erasmus+ mezinárodního projektu SEKEHE („Structural embedding of knowledge by experience in higher education through processes of co-creation“), kdy se Ostrava stala, společně s partnery z Trondheimu, Milána a Gentu, nositelem této sociální inovace ve vysokoškolském prostředí i v mezinárodním měřítku.



schopnost empatie (Anghel, Ramon, 2009), posiluje vnímání důležitosti klienta jako zdroje poznání (Frišaufová, Geregová, 2018), jeho silných stránek (Driessens, De Clerck, 2014), má potenciál narušovat stereotypy (Cooper, Spencer-Dawe, 2006; Jury, 2022) a rozvíjí komunikační dovednosti (Irvine et al., 2014). Studující oceňují autentičnost reálných životních příběhů, které jim pomáhají prohloubit porozumění teoretickým konceptům a propojovat je s praxí (Driessens, De Clerck, 2014; Sayuri et al., 2022). Příběhy uživatelů umožnily studujícím rovněž porozumět dopadům sociálně politických opatření a intervencím sociální práce (Duffy, 2012). Ve výzkumu Frišaufové a Geregové (2018) studující referovali o zisku kritického náhledu na systém sociální pomoci, který lze považovat za vhodný výchozí bod k úvahám o jeho revizi či rozvoji, což by mělo být jednou z rolí budoucích sociálních pracovníků. Docházelo také k uvědomění, že změny sociálního systému nelze plánovat tzv. „od stolu“, bez porozumění perspektivě uživatelů. Do budoucna je tak podle autorek větší šance, že tito studenti budou zapojovat uživatele do tvorby programů a služeb. Lidé se zkušeností na zapojení do vzdělávání oceňovali, že mohou studujícím sociální práce zprostředkovávat nové informace a inspirovat je k jiným náhledům na práci s klienty, a tím přispívat ke změnám v sociální práci (Cooper, Spencer-Dawe, 2006; Frišaufová, Geregová, 2018), či získávat nové znalosti a dovednosti, posilovat své sebevědomí (Dorozenko et al., 2016). Nový pohled na vlastní životní situaci může podpořit osobnostní rozvoj a sebedůvěru zvládat další problémy (Rooney et al., 2016). Zapojení do výuky může podporovat rozvoj nových, často solidárních vazeb (Sadd, 2011). Lidé se zkušeností referovali o přínosu, který viděli ve zlepšování dovedností studujících, a možnosti proměňovat svými příběhy dominantní narativy ve vzdělávání sociální práce (Skoura-Kirk et al., 2021).

Vyučující podle Sayuri et al. (2022) na zapojování žité zkušenosti oceňují zejména to, že umožňuje práci se stereotypy studujících o uživatelích sociálních služeb, sdělovat jim poznatky ve srozumitelném formátu a ukazuje, že obsah studia je ve vztahu k reálnému světu a připravuje je na něj. Žitá zkušenost podle Cooper a Spencer-Dawe (2006) inspirovat k reflexi praxe či formulaci nových výzkumných záměrů a zároveň zeefektivňuje dosahování cílů učení. Matka et al. (2010) zjistili především ocenění, že experti se zkušeností vnášejí do výuky reálné a autentické životní příběhy.

Ačkoliv zapojení lidí se zkušeností se děje především jejich zapojováním do přímé výuky, objevují se i studie, které referují o zapojení lidí se zkušeností do procesu přijímání studentů (Rooney et al., 2016), jejich hodnocení (Pearl et al., 2018), tvorby a hodnocení studijních programů (Webber, Robinson, 2012).

Metoda storytellingu

Podle Fishera (2000) veškerá komunikace mezi lidmi probíhá formou vyprávění, naslouchání a sdílení příběhů. Vzdělávání vycházející z narativního paradigmatu staví na předpokladu, že příběh je způsob systematizace lidského chápání, konání a učení. Základem narativního vzdělávání je tedy využití vyprávění, které umožňuje porozumění životním událostem, ale i přispívá k rozvoji kritického myšlení (Goodson et al., 2010). Při narativním učení se tedy učíme z poslouchání, vyprávění a dekonstrukce příběhů (Clark, 2010). Při učení z žité zkušenosti se osvědčila metoda storytellingu (Trevelyan et al., 2014), protože vyprávění je jedna ze základních lidských činností, díky kterým můžeme sdílet zkušenosti, poznání, zpětně konstruovat jejich významy i pocítit provázanost s druhými (Černá et al., 2019). Mezi její přednosti patří skutečnost, že má potenciál zasáhnout „srdce i rozum“, umožňuje spolupráci, podporuje empatii a redukuje stigmatizující postoje (Sapouna, 2021). Samotný proces vyprávění má terapeutický efekt pro vyprávějící a může vést ke zvýšení jejich sebevědomí (Hitchin, 2016).

Objevují se i studie upozorňující na rizika storytellingu jako metody zapojování žité zkušenosti. Podle Voronka a Grant (2021) mají studující tendence zaměřovat se na individuální zkušenosti vyprávěčů spíše než na potřeby změn politik či praxí. Rovněž Sapouna (2021) upozorňuje na riziko přílišné „fascinace“ detaily či „hrdinstvím“ individuálního příběhu na úkor dosahování



sociální změny. Již Polletta (1998) ve své práci varovala před rizikem metody, které spočívá v tom, že samotné vyprávění může převážit nad úsilím o sociální změnu.

Voronka (2016) rovněž varuje před komodifikací storytellingu, kdy příběhy působí více v zájmu institucí než lidí se zkušeností. Zájem o další vyprávění tak může převýšit nad požadavky na novou legislativu, financování či lepší vymáhání stávajících zákonů (Voronka, Grant, 2021). Dále ve své studii upozorňují, že příběhy nejsou slyšeny jako analýzy, ale jako důkazy toho, jak jednotlivé situace řešit. Rizikem pak může být, že se nevyhovující praxe ještě více upevní, nikoliv destabilizuje, jak bylo původním záměrem (Voronka, Grant, 2021). Příběhy zkušenosti marginality tak mohou být interpretovány jen jako příběhy osobní cesty od tragédie k zotavení za pomoci profesionálů (Costa et al., 2012). Rizikem jednotlivých příběhů je podle Sapouny (2021) skutečnost, že mohou vytvářet stereotypy, kdy se z jednoho příběhu stává ten jediný možný.

Fox (2016) a další (Molyneux, Irvine, 2004; Sayuri et al., 2022) upozorňují na riziko tokenismu. Ve výzkumu irské praxe Sapouna (2021) upozornila na riziko oslabování hlasu lidí se zkušeností, který může ústít v: a) individualizující a patologizující přístupy přeceňující individuální odpovědnost a opomíjející kontextuální faktory vzniku problémů, b) privilegování určitého typu žité zkušenosti, která je hodnocena jako inspirativní, na úkor těch, které jsou vnímány jako „zahlcující“, „náročné“, c) přehlížení rozmanitosti žité zkušenosti, d) preferenci příběhů, které spíše udržují status quo služeb, než dosahují jejich transformace.

Podle Anghel a Ramon (2009) je dalším možným rizikem skutečnost, že někteří lidé se zkušeností ve svých vyprávěních vykreslují služby a sociální pracovníky především v negativním světle a studující to odrazuje od výkonu profese.

Z předchozího textu je patrné, že využívání metody storytellingu ve výuce sociální práce má svá rizika, která je třeba brát v úvahu při koncipování a realizaci výuky. Voronka a Grant (2021) vybízí studující, aby se v příbězích zaměřili na poznatky o fungování systému či kriticky reflektovali dominantní narativy o uživateli sociálních služeb.

Naplněné potřeby akademiků a expertů se zkušeností jako předpoklad spolu-lektorování

Obsah i formát výuky by měl zohledňovat potřeby všech aktérů – lidí se zkušeností, studujících, akademiků i praktiků (Fox et al., 2021). Czerniawski et al. (2017) upozorňují na nedostatek studií zabývajících se potřebami vysokoškolských učitelů, přestože ve své práci musí reagovat na nespočet společenských výzev. Nedohledali jsme žádný výzkum, který se věnoval potřebám aktérů při učení se z žité zkušenosti. V našem výzkumu jsme se primárně soustředili na potřeby lidí s žitou zkušeností zapojených do výuky, ale rovněž vyučujících akademiků, protože úzce navzájem souvisí. Dosavadní výzkum spíše referuje o bariérách učení se z žité zkušenosti, které můžeme interpretovat i jako důsledek nenaplnění potřeb. Ty můžeme rozdělit na: a) organizační bariéry (například byrokratický způsob vyplácení odměn; Cecil, 2017) a malou integraci lidí se zkušeností do struktury instituce (Taylor, Le Riche, 2006), b) rezistenci ze strany vyučujících (Chambers, 2012). Potřebám aktérů učení se okrajově ve svém disertačním výzkumu věnuje Cecil (2017), který uvádí potřebu vyučujících se na učení se z žité zkušenosti připravit a potřebu lidí se zkušeností, aby s nimi bylo jednáno respektujícím způsobem.

V literatuře jsou spíše tematizovány nároky a úkoly aktérů spojené s procesem výuky. Sayuri et al. (2022) považují za nezbytné, aby pedagogové vytvořili pro zapojení lidí s žitou zkušeností podpůrné prostředí, aby ve třídě aktivně pracovali s tématem moci, aby zapojení s žitou zkušeností nebylo jen symbolické, ale aby bylo smysluplně začleněno do učebních cílů. Podle Tanner et al. (2017) je vytvoření odpovídajícího studijního prostředí pro učení se z žité zkušenosti (tedy pro interakci studujících a lidí s žitou zkušeností) zásadní.

Chambers (2012) popisuje potřebu podpory lidí se zkušeností během výuky zejména prostřednictvím její facilitace, společné reflexe po každé hodině, přípravy vyučujících na zapojení žité zkušenosti, zajištění pravidelných osobních setkání mezi experty se zkušeností a akademiky. Experti se zkušeností podle jejich zjištění potřebují mentorskou podporu a institucionální zázemí.



Anghel a Ramon (2009) zdůrazňují potřebu facilitace dialogu mezi studujícími, vyučujícími a experty s žitou zkušeností, ale i nastavení rámce vzájemné spolupráce s cílem ochrany práv a zájmů jak studujících, tak lektorů s žitou zkušeností.

METODOLOGIE VÝZKUMU

Participativní akční výzkum (McIntyre, 2008) probíhá jako cykly plánování, jednání a reflexe. Tyto cykly v našem výzkumu kopírovaly akademický rok. Od roku 2018 probíhá hledání obsahu a metod výuky, ale i vhodných způsobů podpory lidí se zkušeností⁸. Jednou za rok je realizováno několikadenní setkání, na kterém jsou reflektovány proběhlé aktivity a plánovány činnosti na další akademický rok. Od září 2022 koordinujeme mezinárodní projekt „Structural Embedding of Knowledge by Experience in Higher Education through Processes of Co-Creation“, s jehož podporou jsme se rozhodli ještě více podpořit systémové zavedení žité zkušenosti do vzdělávání v sociální práci na FSS OU. Zároveň jsme se spolu s týmem konzultantů shodli, že by bylo užitečné dosavadní několikaleté zkušenosti s výukou reflektovat systematictěji. Náš výzkumný tým tvořilo 9 lidí se zkušeností⁹, 5 vyučujících (z nich tři jsou současně i spoluautorkami textu a podporovatelkami skupiny expertů se zkušeností) a jeden studující (taktéž spoluautor).

Na podzim 2022 jsme začali s prvním sběrem dat. Na základě domluvy ve výzkumném týmu podporovatelky¹⁰ skupiny konzultantů realizovaly polostrukturované rozhovory s 10 lidmi s žitou zkušeností zapojenými do výuky (v analýze označujeme jako E) a ohniskovou diskusi s 8 pedagogy (v analýze označujeme jako FG-A), kteří ve své výuce s lidmi s žitou zkušeností spolupracovali.

Výsledky nejprve podporovatelky skupiny analyzovaly s využitím kvalitativní tematické analýzy (Vaismoradi et al., 2016), kdy vytvářely kódy, následně je seskupovaly do témat a na jejich základě vytvořily první tematickou mapu (Braun, Clarke, 2006). Z analýzy jako významné téma vyplynuly právě potřeby vyučujících (akademiků i expertů s žitou zkušeností). Další analýza, která již byla realizována se zapojením expertů se zkušeností, byla vedena výzkumnou otázkou: *„Jaké potřeby vyjadřují vyučující (akademici a osoby s žitou zkušeností) jako předpoklad učení se z žité zkušenosti a jaké jsou možné způsoby jejich naplnění při přípravě a realizaci vzdělávání v sociální práci?“* Nad předběžnou tematickou mapou proběhla skupinová diskuse v lednu 2023, které se zúčastnilo 8 lidí se zkušeností a 5 vyučujících inovovaných předmětů. Diskusi jsme nahrávali pro doložení procesu a zachycení hlavních myšlenek. V předložené analýze tyto výpovědi označujeme jako FG-E1. Cílem společné práce bylo tematickou mapu doplnit a zpřesnit, identifikovat společné potřeby akademiků a lidí se zkušeností a prioritizovat je na základě kritéria důležitosti potřeby a aktuální míry nenaplnění (vyšší priorita byla dána potřebám s vyšší důležitostí a menší mírou naplnění). Doplnkově byly během skupinové práce využity prvky metody photovoice (Jarldorn, 2018), kdy účastníci (konzultanti i vyučující akademici) vytvořili individuálně 11 fotografií reprezentujících téma potřeb, které následně sloužily k podpoře diskuse a sdílení. Bezprostředně navazovala další skupinová práce, jejímž cílem bylo ve stejném složení navrhnout akce, v našem případě způsoby naplnění těchto potřeb, a plán jejich realizace. V letním semestru probíhala výuka, během které jsme zaváděli do praxe opatření podporující naplnění potřeb a po jejím ukončení bylo v červnu téma potřeb s experty se zkušeností opět reflektováno během ohniskové skupiny s využitím prvků metody photovoice (výpovědi z reflektivní skupiny označujeme FG-E2). Výzkumný tým v akademickém roce 2022/23 prošel celým výzkumným cyklem.

⁸ Od roku 2018 jsou kontinuálně podporováni v rozvoji svých vypravěčských, prezentačních, komunikačních dovedností a v budování jejich individuální i skupinové identity jako konzultantů z praxe.

⁹ Děkujeme všem zapojeným členkám a členům týmu expertů se zkušeností za jejich neúnavnou a inspirativní spolupráci, jmenovitě zejména Kateřině Hájkové, Lucii Ochwatové, Mirce Slívové, Evženovi Vojkůvkovi, Robinu Štočkovi, Emilu Krausovi, Jakubovi Kremerovi, Adamovi Kratochvílovi, Mírovi Kelešovi.

¹⁰ Dvě akademické pracovnice a jedna studentka doktorského studia.



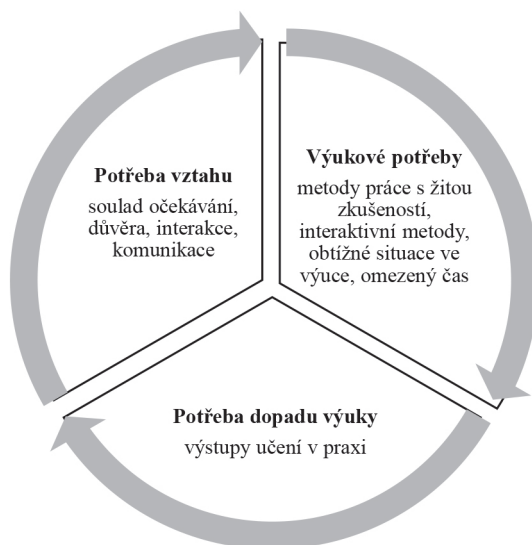
Etika a limity výzkumu

V našem výzkumu jsme se řídili požadavky na etiku participativního výzkumu podle McIntyre (2008) tím, že jsme partnersky spolupracovali se všemi členy týmu na všech aspektech výzkumu, a pro tuto spolupráci jsme aktivně vytvářeli podmínky včetně úsilí o redukci bariér mezi akademiky-výzkumníky a dalšími členy týmu. Dodržovali jsme principy dobrovolnosti, informovanosti a důvěrnosti. Realizace výzkumu byla schválena Etickou komisí pro výzkum na FSS OU. Zároveň participativní design výzkumu přinášel typické výzvy a limity (Humphreys, 2013), spojené zejména s kumulací rolí (specificky role výzkumníků a vyučujících). K jejich mírnění jsme využívali například společné reflexe našich postupů a závěrů, účasti na společném zážitkovém víkendu, kde jsme usilovali o navození neformální atmosféry a rozpuštění případných bariér ve vzájemné komunikaci.

ANALÝZA DAT Z FÁZE REFLEXE

Z odpovědí vyplynulo, že pro spolu-lektorování je podstatné naplnit tři typy potřeb vyučujících (akademiků i expertů se zkušeností), které jsou navzájem provázané (obrázek 1). Základem spolupráce ve výuce se ukázala **potřeba vzájemného vztahu a důvěry**, která stojí na vyjasněných očekáváních, jež jsou v souladu, pravidelné interakci a otevřené komunikaci. Na základě naplnění této potřeby lze pracovat na naplnění **potřeb přímo spojených s realizací výuky**, tedy rozvíjet metody práce s žitou zkušeností, které podporují interakci vyučujících (akademiků i expertů s žitou zkušeností) a studujících. Specificky pak byla artikulována potřeba nabývat dovednosti vedoucí ke zvládnutí obtížných situací ve výuce. Pokud jsou potřeba vztahu a výukové potřeby saturovány, lze dosahovat toho, aby mělo zapojení žité zkušenosti vliv na výstupy učení. Souvisí to zejména s potřebou expertů s žitou zkušeností, ale i akademiků, aby studující **získané znalosti uplatňovali v praxi**. Vzájemný vliv potřeb není lineární, ale cyklický. Zkušenost s dopadem učení z žité zkušenosti následně více posiluje vzájemnou důvěru a komunikaci, ta umožňuje dále rozvíjet metody výuky, které mají dopad na výstupy učení. V následujícím textu si jednotlivé typy potřeb detailněji přiblížíme.

Obrázek 1: Potřeby akademiků a expertů se zkušeností při spolupráci ve výuce





Potřeba vztahu

První potřebou při budování vzájemného vztahu jsou **slučitelná a realistická vzájemná očekávání**. Akademici od expertů s žitou zkušeností očekávají vnesení žitého vědění, které oni sami nemohou předat, a to formou příběhu. Na příbězích chtějí studujícím ukázat proces spolupráce sociálního pracovníka s klientem, zejména na to, „*jak ji vnímá klient*“ (FG-A). Sami přiznávali, že ani oni sami to nevědí: „... *i mě samotnou to velice zajímalo, jak to prožíval bývalý klient, jak to vnímá, jak to vidí*“ (FG-A). Očekávali, že příběhy pomohou studujícím porozumět složitosti životních situací („... *že to jako není jednoduché chodit v těch botách toho klienta*“, FG-A). Ve výpovědích akademiků se objevil i záměr ukázat studujícím aktivitu lidí se zkušeností a jejich snahu o dosažení změny. Z uvedeného vyplývá, že akademici učení z žité zkušenosti považují za významné a nenahraditelné jiným způsobem. Obdobný postoj bylo možné sledovat i ve výpovědích expertů se zkušeností. Ilustrovat to můžeme požadavkem na setkání se s žitou zkušeností jako povinné součásti vzdělávání v sociální práci: „... *bylo by fajn časem docílit, aby toto bylo na každý škole*“, „*já bych byl direktivní, já bych to nařídil... aby každý student se jednou ročně setkal s konzultantem v rámci jednoho předmětu...*“ (E).

Vyjasněná vzájemná očekávání umožňují domluvu na konkrétním pojetí výuky („... *si ujasnit, jak by to mělo vypadat... ať vím, jakým směrem mám zabíhat*“, E). Pokud jsou očekávání v souladu, je možné budovat mezi akademikem a expertem se zkušeností **vzájemný vztah důvěry**, který je podle účastníků výzkumu předpokladem kvalitní výuky, která zahrnuje otevřenost expertů se zkušeností. „*Konzultanti jsou hodně otevření. Studenti se na praxích třeba bojí, kde je ta hranice na co se mohou zeptat, aby to bylo v pohodě pro klienty, a na co se neptat, aby si třeba nezavřeli tu cestu k tomu člověku. Takže toho využívají skvěle, fakt se nebojí ptát*“ (FG-A). Projevem důvěry je pro experty s žitou zkušeností „*vnímat se jako součást týmu, být užitečný, mít svoje témata a agendu*“ (E).

Jako významné pro budování vzájemného vztahu označovali vytváření příležitostí pro **vzájemné interakce a komunikaci**. Průběžná vzájemná očekávání je třeba opakovaně diskutovat, což umožňuje existující vzájemný důvěrný vztah a pravidelná komunikace. Potřebu pravidelné komunikace vyjadřovali jak akademici: „... *chtějí se (expertů se zkušeností) sejít před výukou, aby to splnilo očekávání... co by studentům mělo být předáno... protože kdybych je viděla poprvé bez nějaké komunikace, bez těch setkávání, až na výuce, tak by to možná bylo těžší...*“ (FG-A), tak experti se zkušeností: „... *nemuseli bychom řešit jenom to, co nabízíme za témata, ale i potřeby, jak jejich, tak i naše...*“ (FG-E1).

Za součást dobré komunikace považují experti se zkušeností poskytování zpětné vazby od vyučujících, protože „*můžou tu situaci vidět jinak*“ (E). Zároveň to byla jedna z oblastí, kterou by experti se zkušeností rádi ještě více rozvíjeli: „*Těžko říct, zase od nich nemám často nějakou zpětnou vazbu*“ (E). Výsledkem saturace této potřeby je u akademiků partnerský vztah („*jsou jako partneři, kteří jsou tady na té stejné rovině jako my a že to nikdo nebere jen jako příběh, který tady někdo bude říkat...*“, FG-A).

Potřebu vztahu experti se zkušeností při skupinové práci vyjádřili s pomocí Fotografie 1, která podle nich znázorňuje, že „*musíme mít dobrý vztah, abychom tam (myšleno fakulta) spolu vydrželi*“, „*stmelovat a udržet skupinu co nejdéle pohromadě*“ (FG-E2). Silné vztahy mezi experty a podpora jejich skupiny umožňují vstupovat do výuky.

„*Zároveň to brčko má každé jinou barvu, takže každý s jiným problémem, potíží nebo s jinou zkušeností je na stejném místě*“, „*to okolí, kde jsou ta brčka postavená, pro mě znázorňuje fakultu, která nás soustřeďuje do skupiny, která nám pomáhá... chodit do výuky*“, „*brčka, protože jsou uzemněná v jednom místě, jim umožňuje navazovat vztahy s vyučujícími*“ (FG-E2).



Fotografie 1: Kolektivní kruh



Autor fotografie: Jakub Kremer

Výukové potřeby

Akademici i experti s žitou zkušeností vyjadřovali potřebu disponovat repertoárem **metod práce s žitou zkušeností** ve výuce a preferovali **interaktivní metody výuky**.

Akademici vyjadřovali potřebu umět pracovat s žitou zkušeností systematicky, a to jak v konkrétní disciplíně, tak v celém vzdělávání, různými způsoby.

„Jak vlastně dál využívat v tom předmětu a neskončit jenom tím setkáním“, „zaznamenávám u studujících, že mají pocit, že je konzultantů málo ne jako ve smyslu počtu, ale že se málo objevují ve výuce... jestli by nešlo, aby celý semestr chodili se skupinou... prostě stabilní součást“, „kdyby se dál rozvíjely různé způsoby zapojování, aby to nezůstalo u vyprávění příběhu... Protože pak se z toho časem stane stereotyp“ (FG-A).

Experti se zkušeností navrhovali dlouhodobější spolupráci se studujícími či metody, které by umožnily komplexní pohled na jejich situaci.

„Aspoň dvě setkání se stejnou skupinou studentů za semestr – byli by otevřenější...“, „Třeba u mě bych vzala někoho z rodiny, jakože sestru třeba anebo sociální pracovníci, co k nám jako docházela, tak jak ona to vnímala... A já si řeknu, hele třeba, mi třeba někdo ukřivdil a už bychom se tam dozvěděli od té kurátorky, proč to vlastně tak udělala...“ (E).

Akademici označovali jako potřebu propojování teorie s žitou zkušeností a vyjadřovali obtíže spojené s její realizací. V této souvislosti verbalizovali potřebu se s experty se zkušeností a s dalšími vyučujícími setkávat (*„setkávání pomáhá, je užitečné slyšet zkušenosti kolegů“*, FG-A).

Experti se zkušeností referovali o tom, jak jim vybudovaný vztah s akademikem pomáhá během výuky a jak je pro ně důležitá pravidelná komunikace. *„Tím, že to dělám dlouho, tak už jsme na sebe zvyklí s těmi učiteli. Já vím, co od nich můžu čekat, a oni ví zase co ode mě.“, „... to by se mi líbilo, že se třeba s tím učitelem sejdeš nebo s někým z podpůrného týmu před výukou a po ní“ (E).*

Dalším předpokladem pro práci s žitou zkušeností s využitím storytellingu je podle akademiků připravenost příběhu a jeho autenticita. Experti se zkušeností zdůrazňovali potřebu podpory akademika během výuky a i to, že není vždy naplněna. *„Prostě si jako sedla a koukala a já jsem si jela ten příběh. Víš, co mě by třeba pomohlo nějaký návodný otázky, třeba „můžu vás tady zastavit? Tady by*



mě zajímalo, co vám tehdy třeba pomohlo nebo co by vám tehdy pomohlo... něco takového, že kdyby se doptávala na něco pro ty studenty“ (E).

Za významnou považovali všichni účastníci výzkumu potřebu realizovat interaktivní formáty výuky, které umožňují účast více expertů se zkušeností ve stejné výukové hodině (*„mohli na sebe reagovat, podpořit se, mít jiné názory“*, FG-A). Experti si na interaktivní výuce cení, že *„vtáhne ty studenty. Že musí přemýšlet. Nesedí a nečekají, co jim řekneš“*. Důsledkem je, *„že je to chytlo ten příběh, ale byli více vztažení“* (E). Ne vždy se to ale ze zkušenosti expertů daří (*„Oni neví, na co se třeba ptát. Takže někdy to je takové tiché“*, E).

Experti v individuálních rozhovorech referovali o své potřebě se pro účely výuky dále vzdělávat v *„lektorování“, „spolulektorování“, „komunikačních dovednostech“, získávat „inspirace z jiných praxí“ a „osvojit si psychohygienu“*.

Potřebou, kterou v nejvyšší míře artikulovali akademici ve shodě s experty se zkušeností, byla **dovednost reagovat na obtížné situace ve výuce**. Jako obtížné označovali situace, kdy se studující podle jejich názoru vyjadřovali necitlivě, měli stereotypizující či odsuzující dotazy či komentáře. Pro vysvětlení můžeme využít situaci, kterou sdílela jedna z akademiků: *„... studentka napřímo odsoudila konzultantku, ptala se jí, jestli si myslí, že je její chování v pořádku“* (FG-A). Mezi jednotlivými účastníky výzkumu zcela nepanovala shoda na tom, které výroky je možné považovat za nevhodné, ani na tom, jak by měla vypadat přiměřená reakce. Odpovědnost za přiměřenost viděli akademici spíše na své straně (*„vyučující by měl umět podchytit problémové situace ve výuce“*, FG-A), zároveň však referovali o situacích, kdy podle jejich názoru nereagovali přiměřeně. *„Zpočátku jsem byla zaražená, pak jsem se snažila zapojit i ostatní (studující) a ptát se, proč ona si myslí, že to není v pořádku, proč se na to ptá, a snažila jsme se i tu konzultantku... ona byla úplně v pohodě ta konzultantka, reagovala s nadhledem, neurazila se, nedivila se tomu jako já... mě to spíš iritovalo a že jsem možná reagovala neadekvátně... prostě jsem to stopla, ... studentka to brala tak, že nemůže vyjádřit svůj názor“* (FG-A).

Důležité ale podle názoru akademiků bylo, aby konkrétní reakce byla přijatelná pro akademika i experta se zkušeností a podporovala učení studujících. Experti se zkušeností vnímali problémové situace jako příležitost k učení pro studující, ale i pro sebe (*„mě to nevadí, naopak mě to může posílit“, „mám výbornou příležitost, když takovou otázku na tělo dostanu, se to, co jsem se naučila, použít... jak reagovat“*, FG-E1) a více se zamýšleli nad definicí nevhodné otázky (*„Co je vhodná a co je nevhodná otázka?“*), dokonce se objevovalo stanovisko, že *„žádná otázka není blbá, nevhodná...“* (FG-E1). Podle expertů se zkušeností by se mělo předejít situacím, kdy se studující nebudou ptát z obavy, že jejich otázka bude nevhodná (*„... neviděla bych to jako problém studentů, že kladou nějaké otázky, nemusí to myslet špatně, ani konzultant to nemusí před hodinou vědět, že to je nevhodná otázka, zažije to až na hodině“*, FG-E1). Jako řešení experti navrhuji: *„Ještě před tím, než konzultant přijde do výuky, tak o tom se studenty mluvit, říct jim, aby přemýšleli nad možností otázek a také nad tím, jak mohou otázky vnímat konzultanti... diskuse nad tím, které otázky jsou vhodné...“* (FG-E1), ale jako příležitost k učení hodnotí i nepřipravené, bezprostřední reakce (*„pokud se nepřipravují, tak je to vyprovokuje k nějaké autentické, nekontrolované reakci a to je pro nás cenné, vidíme, jak reálně uvažují“, „hraniční otázky jsou strašně cenné, protože rozproudí diskusi“*, FG-E1).

Na jedné straně experti se zkušeností očekávají ze strany vyučujícího podporu, když studující kladou obtížné otázky, zároveň poměrně často referovali o neefektivních zásazích akademiků. *„Bylo skvělé, kdyby do toho vstupovali... to zapojení učitelů nebo právě to, že tě podrží, když přijde těžká otázka... to mi asi chybí.“ „Možná ještě to setkání se před a po výuce by bylo fajn..., já si říkám, že možná neví, do jaké míry tě může podržet a zapojit se“* (E). *„... i když vyučující zasáhl, přesto narušovali (studující) výuku... tam už to bylo přes čáru a omezovalo to a ovlivňovalo to nejen konzultanta, vyučujícího, ale mohlo to mít vliv i na další studenty“* (FG-E1).

Objevoval se i názor, že zásah učitele je nadbytečný (*„mám zkušenost s otázkama na hraně a čím méně do toho učitel zasahoval, tím jsem z toho vybrusil lépe... třeba se na to potřebuji zeptat... a je na mě odpovědět tak, ať je to pro mě komfortní... kolikrát stačí jednoduchá odpověď“*, FG-E1). Experti si



obtíže akademiků, zda a jak reagovat při nevhodných otázkách studujících, vysvětlovali pocitem odpovědnosti za studenty, za jejich projevy, za jejich určitou úroveň „... a spousta vyučujících může mít ochrannou tendenci vůči konzultantům a zároveň chtějí ukázat, že studenti jsou kultivovaní, vzdělaní a když říkají něco, co mi jako vyučující přijde jako zraňující, nebo nevhodné, tak mohou mít pocit vlastního selhání... Teď vidíte ty studenty, kteří nejsou tak super, jak jsme si mysleli“ (FG-E1).

Akademici za další obtížnou situaci, ve které váhali se svojí reakcí, označovali tendenci studujících klást otázky na citlivá témata („např. kde se krade, co se krade“ FG-A).

Pro experty se zkušeností mohou být obtížné situace, kdy jsou mezi studujícími lidé, které znají z jiných kontextů („Občas je nepříjemné, že přijdu do výuky a některé studenty znám z dětství třeba... Tak je potom nepříjemné říkat lidem..., co jsem si zažil“ E).

Podle expertů se zkušeností akademici pro zvládnutí těchto náročných situací „potřebují vědět, že konzultanti s tím umí pracovat, mají supervizi“ a „pak to je téma pro učitele a konzultanta po výuce“ (FG-E1).

Výukové potřeby experti se zkušeností při skupinové práci vyjádřili s pomocí fotografie 2, která podle nich znázorňuje **práci s omezeným časem**, se kterým se potřebují umět ve výuce vyrovnávat, a to s ohledem na její omezenou časovou dotaci („... neustále musíme pracovat s časem, výuka je časově omezená“ FG-E2), ale i neopakovatelnost („Nemáme druhou šanci... musíme to vtěsnat do té jedné výuky... není tam prostor pracovat s tím, že se něco nepovedlo, tak to příště napravím, ale je to o tom jednom poselství pro studenty...“ (FG-E2).

Práci s časem zdůrazňovali rovněž v souvislosti s nutností pracovat s časovou dimenzí jejich žité zkušenosti. „Pro nás je to hodně o vracení do minulosti a to znamená čas.“ „Jo i jako promítat do toho přítomnosti... já to tak třeba mám, že před dvěma lety jsem vnímal ty věci úplně jinak, než teďka... Tak to si myslím, že je taky důležité, že ti studenti nejdou jako do muzea... jde o nějaké zhmotnění v tom aktuálnímu...“ (FG-E2).

Schopnost umět zasazovat příběh experta se zkušeností do širších aktuálních souvislostí („do souvislostí se sociálními nerovnostmi, umět ho rozkrýt na různých úrovních“, FG-E1) očekávají experti i od akademiků.

Fotografie 2: Hodiny



Autorka fotografie: Barbora Grundělová

Potřeba dopadů výuky

Potřebu dopadů učení se z žité zkušenosti sdíleli experti se zkušeností s akademiky. Akademici oceňovali to, že skrze příběhy lze pracovat na destigmatizaci a pojmenování stereotypů a zapojování žité zkušenosti prohlubuje schopnost reflexivního myšlení studujících („*když mají fakt zajímavou reflexi k té situaci... říkají, že je k tomu přivedli konzultanti*“, „*že je nikdy nenapadlo, že ten příběh je tak složitý*“ FG-A).

Pro experty je důležité, aby se výstupy učení promítaly do praxe sociální práce („*Určitě bych se víc zaměřovala na sociální práci, aby to nebylo jenom o tom příběhu, ale co třeba by klienti s mým problémem potřebovali, jakou pomoc, a tak... no*“ E).

Potřebu dopadu silně experti se zkušeností při skupinové práci vyjádřili pomocí fotografie 3, která znázorňuje „*dva kmeny, protože to znamená růst z informací a času, který je věnovaný výuce*“ (FG-E2), přičemž jejich očekávání dopadu jsou realistická a přiměřená, když si uvědomují svoji omezenou míru vlivu na studující („*potom později vznikne strom, ale ten neroste do nebes. Roste jen omezenou dobu...*“ FG-E2). Zásadní je pro ně výsledek, který má dopad, který je výsledkem spolupráce a je udržitelný. „*... ale zároveň to evokuje zkušenosti a dospění do nějakého cíle... někde se to posunulo... Nemusí to být jenom jehličnan, může to být strom, který plodí ovoce a je tam vidět výsledek té práce*“, „*že se na tom podílí několik skupin lidí*“, „*A zároveň to může růst několik let... strom není stále stejný, on se každý rok mění. Mění se mu podmínky... a jehličnan neopadá... že vlastně je to taková stálost toho*“ (FG-E2).

Kmen stromu, který se větví, symbolizuje různé cesty, které časem při učení z žité zkušenosti vznikají („*Mně se zdá, že to je jeden kmen, kterej se pak rozděljuje. Že vy jste taky začali s jednou metodou... ale teď jsme úplně někde jinde*“, FG-2). Na symbolice stromu experti se zkušeností zdůrazňovali nutnost naplnění potřeb jako základu kvalitní výuky („*A taky, že roste ten strom, jde ven z pudy nahoru, ale přitom má ty silné kořeny, aby ho to udrželo*“ FG-E2).

Fotografie 3: Kmeny



Autorka fotografie: Lucie Ochwatová



VÝSTUPY FÁZE REFLEXE A DISKUSE

V našem výzkumu se ukázalo, že základem pro spolupráci akademiků a expertů s žitou zkušeností je potřeba vybudování vztahu, který je předpokladem pro rozvoj metod učení a zvládání obtížných situací ve výuce. Vytvořený vztah je zásadní i pro roli mostu mezi experty a studenty. K obdobným závěrům o roli vyučujících dospěli i Driessens et al. (2016), kteří akademiky označují jako mediátory expertů s žitou zkušeností v kontaktu se studujícími.

Na základě reflexe identifikovaných nedostatků v současné praxi účastníci výzkumu zdůrazňovali nutnost zpracování procesního standardu, který by sjednocoval komunikaci akademika a experta s žitou zkušeností před zapojením do výuky, v průběhu výuky a při její reflexi. Proto byl zpracován interní manuál, který obsahuje kroky, které obě strany v celém procesu výuky realizují. Tým se rovněž domluvil na realizaci intervizí a supervizí (každý z formátů čtyřikrát za rok) s tím, že podněty z této práce by byly průběžně do interního manuálu zapracovávány. I přes mnoho pozitivních zkušeností byla ve výpovědích účastníků výzkumu přítomna určitá sociální distance, chápána jako statusově nerovnocenné kontakty mezi akademiky a experty s žitou zkušeností, i přes ochotu akademiků k interakci. Potřebu partnerského, nehodnotícího a respektujícího vztahu s akademiky a odstraňování rozdělení na „nás“ a „vás“ vnímají také experti se zkušeností z jiných vysokých škol (Fox, 2020). Důležitost vztahu v dyádě vyučující a expert se zkušeností zdůrazňují Kaszyński a Maciejewska (2022), kteří popisují zkušenosti se zapojováním lidí s duševním onemocněním do výuky na univerzitě v Krakově. Vytvoření empatického vztahu mezi spolulektory (akademikem a expertem) vnímají jako prevenci před opakujícím se zážitkem stigmatizace. Existující vztah důvěry umožňuje vyjasňovat si vzájemná očekávání od výuky, nastavení pravidel a hranic spolupráce a nastavení prostoru (mentálního i časového) pro efektivní poskytování vzájemné zpětné vazby v rámci předmětu (mezi vyučujícím a konzultanty, mezi studenty a konzultanty, mezi studenty a vyučujícím). To je přesně cíl, pro jehož naplnění účastníci výzkumu navrhli zpracování interního procesního manuálu a realizaci intervizních a supervizních setkání. Potřeba vztahu důvěry a bezpečného prostředí souvisí i se zkušenostmi expertů a jejich možným vnímáním ze strany vyučujících jako zranitelných. Kromě interního manuálu se proto domluvili na realizaci workshopů k trauma informovanému přístupu, a to jak pro vyučující, tak pro samotné konzultanty. Cílem je, aby se vyučující i experti se zkušeností seznámili s projevy a důsledky prožití traumatu, možnostmi péče a sebezpečí, prevencí retraumatizace a sekundární traumatizace během výuky a možnostmi zvládání silných emocí. Otázkou je, zda určitá míra vnímané sociální distance je spojena s obavou retraumatizace, a je tedy ji možné řešit vzděláváním a posilováním interakce, či má hlubší kořeny vycházející z nerovnocenného postavení akademiků a expertů. Rovnocenné postavení by spíše než manuál a vzájemné interakce řešilo systémové zavedení pozice lektorů se zkušeností ve vzdělávacím systému. Při této argumentaci vycházíme z relačního přístupu k sociální struktuře (Bottero, 2005). Z výsledků našeho výzkumu dále vyplývá, že pro experty se zkušeností je důležitá potřeba pracovat na jejich identitě jako skupiny a rozvíjení vzájemných vztahů mezi experty. Podobně Fox (2020) zjistila, že vzájemnost a sdílená znalost expertů se zkušeností jim jako skupině umožňuje navzájem se od sebe učit a udržovat soudržný tým. Skupina funguje jako peer podpora. S cílem budovat a udržovat identitu skupiny a vzájemnou podporu jsme se shodli na potřebě pravidelnějších setkání a na vyjasnění závazků konzultantů nejen vůči vyučujícím, ale i vůči sobě navzájem. Z tohoto důvodu vznikla myšlenka zpracovat vymezení rolí a odpovědností expertů se zkušeností, který by byl pro všechny členy skupiny závazný. Dokument by byl rovněž východiskem při dalším výběru expertů, aby byla zohledněna identita skupiny, ale i diverzita zkušeností jejích členů.

Experti z naší studie vyjadřovali potřebu dlouhodobější spolupráce se studujícími v rámci jednoho kurzu. Vnímali, že mají pouze omezenou časovou dotaci a možnost jen jednoho setkání se stejnou skupinou studujících. Částečně jsme opakované vstupy do stejné skupiny studujících naplánovali již v rámci inovace výše zmíněných předmětů, přičemž se konzultanti podíleli i na revizi jejich



obsahu a metod výuky. Příkladem inspirativní kontinuální spolupráce je praxe na univerzitě v Dundee, kde se malé skupiny studentů s jedním či dvěma experty se zkušeností setkávají v rámci jednoho modulu každý týden po dobu šesti týdnů. Na Katolické univerzitě v Miláně tráví experti se zkušeností se studenty prvních ročníků celý den v rámci orientačního workshopu v počátku studia (Cabiati, Levy, 2021). Experti z praxe jsme inspirováni touto praxí zapojili i do programu dvoudenních tzv. adaptačních kurzů pro studující v prvních ročnících. V Esslingenu či v Miláně experti a studenti sociální práce spolupracují v rámci projektové výuky (Cabiati, Raineri, 2016; Heidenreich, Laging, 2022). V Cambridge participují experti v modulu zaměřeném na dovednosti, včetně jeho přípravy a hodnocení práce studentů (Fox, 2020).

V poslední řadě zmiňovali akademici v našem výzkumu potřebu dopadu spolu-lektorování, v podobě destigmatizace a práce se stereotypy u studentů. Efekt snížení stigmatu po setkání s experty se zkušeností popisuje řada autorů (Cabiati, Raineri, 2016; Voronka, Grant, Sen et al. 2022). Rovněž pro experty se zkušeností je důležité vidět dopad zapojení do výuky na praxi sociální práce. Potřeba dávat své zkušenosti smysl tím, že bude mít dopad v budoucnu, je zcela v souladu s Brockmeierem (2000:56), který píše: *„Každý příběh o minulosti je vždy také příběhem vyprávěným o současnosti a budoucnosti.“* Pokud se na tuto potřebu podíváme z hlediska účelů využívání vyprávění (Riessman, 2008), tak experti se zkušeností svými příběhy usilují o zprostředkování své zkušenosti a perspektivy studujícím s očekáváním, že to přispěje k sociální změně. Potřebu dopadu zapojení expertů se zkušeností na proměnu praxe můžeme ve shodě s Freire (1974) vysvětlit jako potřebu angažování se v jednání (a jeho reflexi), které přináší do životů smysluplnou změnu. Podobně to potvrzují výzkumy z oblasti participace a spoluvytváření, jejichž autoři zdůrazňují důležitost změny jako výsledku participace pro samotné osoby se zkušeností (Danson et al., 2003). Na základě reflexe této potřeby vznikla ve výzkumné skupině diskuse na téma, zda využívané metody a techniky ve výuce k tomuto cíli dostatečně směřují. Byla proto naplánována realizace celodenního tvořivého workshopu pro vyučující a experty z praxe, na kterém budou hledat a rozvíjet techniky výuky, které budou směřovat k dosažení tohoto cíle.

O dopad zapojování expertů se zkušeností do výuky na praxi v podobě sociální změny představuje „na dopady zaměřený model“ praktikovaný na skotské univerzitě v Dundee (Cabiati, Levy, 2021). Model zahrnuje čtyři cyklické fáze: 1.) čas studentů strávený s experty skrze skupinovou práci ve výuce; 2.) na základě této zkušenosti utváření nové znalosti studentů, která je zpracována v esejích, následně kolaborativně analyzována a připravena k diseminaci; 3.) aplikování znalosti do praxe skrze sdílení zjištění s relevantními aktéry/stakeholdery; 4.) výměna znalostí akademiků, studentů, uživatelů služeb a pečujících se stakeholdery zapojenými do tvorby politik a plánování sociálních služeb. Tím je vytvářena nová znalost, která se projeví ve fázi jedna. Optikou tohoto modelu můžeme konstatovat, že z hlediska dopadů učení se z žité zkušenosti máme na FSS OU zkušenost teprve s prvními dvěma fázemi. Nicméně jsme ve spolupráci s experty se zkušeností v minulosti realizovali živé knihovny pro sociální pracovníky na obcích, a to ve snaze ovlivnit způsob plánování sociálních služeb na úrovni obcí v Moravskoslezském kraji (Gojová et al., 2022) a saturovat tím potřebu dopadu jejich aktivit na praxi sociální práce.

ZÁVĚR

Vnímáme, že téma zapojování žité zkušenosti do výuky sociální práce je důležité zkoumat a rozvíjet nejen na úrovni individuálních potřeb zapojených spolu-lektorů, tedy akademiků a expertů s žitou zkušeností, případně studentů. V českém prostředí je potřeba otevírat debatu o tom, jaké modely zapojování expertů s žitou zkušeností volíme, případně tyto modely rozvíjet, abychom zajistili dopad působení expertů se zkušeností do praxe. To je důležité, protože tím posilujeme hlas lidí nacházejících se ve složitých životních situacích, které je přivedly k využívání sociální práce, a současně rozvíjíme schopnost sociálních pracovníků pracovat kriticky a reflexivně. Zároveň narážíme na řadu obtíží. Tou nejzásadnější je rozpor mezi časovou náročností aktivit (která souvisí s naplňováním



potřeb navazování důvěry a budování vztahu, přípravy výuky), nesystémovostí aktivit a závislosti na projektovém financování. Již například Chambers (2012) zdůrazňovala potřebu nejen podpory, ale i institucionálního zázemí pro učení se z žité zkušenosti. Pozice lektorů se zkušeností není v našem vzdělávacím systému legitimizována a etablována, aktivity jsou akademiky vykonávány nad rámec činností, podle kterých je hodnocena kvalita jejich výkonu. Potřebný rámec by mohlo představovat legislativní ukotvení systematického zapojování žité zkušenosti ve vysokoškolském vědění. Například ve Velké Británii byla ustanovena povinnost zapojování žité zkušenosti do programů sociální práce v roce 2002. V posledních letech se však v odborných kruzích ve Velké Británii vede diskuse, nakolik je uzákonění zapojování expertů v manažerialistickém prostředí často značně zbyrokratizovaných, a v našich podmínkách i silně podfinancovaných vysokých škol, pouze formalistickou záležitostí či projevem tokenismu. Proto je důležité neopomíjet právě rozměr dopadu zapojování žité zkušenosti, který by měl vždy přispívat k sociální změně a výsledně působit směrem k proměně sociálních politik a sociálních služeb. Klademe si otázku, zda tento dopad může vysokoškolské vzdělávání mít, respektive jak ho v současných podmínkách zajistit. Souhlasíme s Cabiati a Levy (2021), které jako jeden z klíčových principů zapojování lidí se zkušeností do vzdělávání v sociální práci zahrnují také advokační aktivity. Vysokoškolské vzdělání v sociální práci a akademici v něm působící by tak nestáli stranou proměn společenských podmínek, nýbrž „bok po boku“ praktikům a „uživatelům“ sociální práce. Dokážeme si představit, že takové propojení teoretického, praktického a zkušenostního vědění by mohlo přinést podstatný posun v relevanci oboru při řešení současných společenských výzev.

POUŽITÉ ZDROJE

- ANGHEL, R., RAMON, S. 2009. Service Users and Carers' Involvement in Social Work Education: Lessons from an English Case Study. *European Journal of Social Work*, 12(2), 185–199.
- ASKHEIM, O. P. 2012. 'Meeting Face to Face Creates New Insights': Recruiting Persons with User Experiences as Students in an Educational Programme in Social Work. *Social Work Education*, 31(5), 557–569.
- BÉRES, L. 2014. *The Narrative Practitioner*. Palgrave Macmillan.
- BERESFORD, P. 2003. *It's Our Lives: A Short Theory of Knowledge, Distance and Experience*. London: OSP for Citizen Press.
- BERESFORD, P., BOXALL, K. 2012. Service Users, Social Work Education and Knowledge for Social Work Practice. *Social Work Education*, 31(2), 155–167.
- BOTTERO, W. 2005. *Stratification: Social Division and Inequality*. London: Routledge.
- BRAUN, V., CLARKE, V. 2006. Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- BROCKMEIER, J. 2000. Autobiographical Time. *Narrative Inquiry*, 10(1), 51–73.
- CABIATI, E., LEVY, S. 2021. 'Inspiring Conversations': a Comparative Analysis of the Involvement of Experts by Experience in Italian and Scottish Social Work Education. *British Journal of Social Work*, 51(2), 487–504. DOI: 10.1093/bjsw/bcaa163.
- CABIATI, E., RAINERI, M. L. 2016. Learning from Service Users' Involvement: a Research About Changing Stigmatizing Attitudes in Social Work Students. *Social Work Education*, DOI: 10.1080/02615479.2016.1178225.
- CECIL, R. 2017. *Learning From Lives: An Exploration of the Impact of Service Users' Stories within Preregistration Social Work Education*. Disertační práce. Canterbury Christ Church University.
- CLARK, M. C. 2010. Narrative Learning: Its Contours and Its Possibilities. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2010(126), 3–11.
- COOPER, H., SPENCER-DAWE, E. 2006. Involving Service Users in Interprofessional Education Narrowing the Gap Between Theory and Practice. *Journal of Interprofessional Care*, 20(6), 603–617.



- COSTA, L., VORONKA, J., LANDRY, D., REID, J., McFARLANE, B., REVILLE, D., & CHURCH, K. 2012. Recovering Our Stories: A Small Act of Resistance. *Studies in Social Justice*, 6(1), 85–101.
- CZERNIAWSKI, G., GUBERMAN, A., MacPHAIL, A. 2017. The Professional Developmental Needs of Higher Education-Based Teacher Educators: An International Comparative Needs Analysis. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 127–140.
- ČERNÁ, E., GOJOVÁ, A., KOSTELNÍKOVÁ, J., MALÍK, T. 2019. *Metodika spolupráce se skupinou konzultantů z praxe*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- DANSO, C., GREAVES, H., HOWELL, S., RYAN, M., SINCLAIR, R., TUNNARD, J. 2003. *The Involvement of Children and Young People in Promoting Change and Enhancing the Quality of Services: A Research Report for SCIE from the National Children's Bureau*. London: National Children's Bureau.
- DOROZENKO, K. P., RIDLEY, S., MARTIN, R., MAHBOUB, L. 2016. A Journey of Embedding Mental Health Lived Experience in Social Work Education. *Social Work Education*, 35(8), 905–917.
- DRIESSENS, K., DE CLERCK, W. 2014. Ervaringsdeskundigen als tandempartners in hogeschoolopleidingen (Experts by Experience as Tandem Partners in Professional Bachelor Programmes in University Colleges). *Welwijs*, 25(4), 30–33.
- DRIESSENS, K., McLAUGHLIN, H., VAN DOORN, L. 2016. The Meaningful Involvement of Service Users in Social Work Education: Examples from Belgium and The Netherlands. *Social Work Education*, 35(7), 739–751.
- DRIESSENS, K., SAURAMA, E., FARGION, S. 2011. Research with Social Workers to Improve Their Social Interventions. *European Journal of Social Work*, 14(1), 59–76.
- DUFFY, J. 2012. Service User Involvement in Teaching about Conflict – An Exploration of the Issues. *International Social Work*, 55(5), 720–739.
- ĎÁSKOVÁ, B. 2018. *Cesty k zotavení. O práci peer lektorů v oblasti duševního zdraví* [online]. Diplomová práce. Vedoucí práce: Bohumila Lazarová. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. [10. 4. 2023]. Dostupné z: <http://www.cmhcd.cz/CMHCD/media/Media/Ke%20stazeni/Centrum/Diplomova-prace-finalni.pdf>
- FISHER, W. R. 2000. The Narrative Paradigm: In the Beginning. *Journal of Communication*, 35(4), 74–89.
- FONSEKA, T. M., BÉRES, L. 2023. Professional Power in Social Work Education and Practice: a Process of Critical Reflection and Learning. *Social Work Education*. DOI: 10.1080/02615479.2023.2181329.
- FOX, J. 2020. Perspectives of Experts-by-Experience: An Exploration of Lived Experience Involvement in Social Work Education. *Social Work Education*, 41(4), 587–604. DOI: 10.1080/02615479.2020.1861244
- FOX, J. 2016. Being a Service User and a Social Work Academic: Balancing Expert Identities. *Social Work Education*, 35(8), 960–969.
- Experience Involvement in Social Work Education. *Social Work Education*, 41(4), 587–604.
- FOX, J., DEAN, J., AMAS, D. 2021. Involving People with Lived Experiences in Role-Play Assessment in Social Work Education in England: Implications for Practice. *Social Work in Action*, 35(2), 189–196.
- FREIRE, P. 1974. *Pedagogy of the Oppressed*. The Seabury Press.
- FRIŠAUFOVÁ, M., GEREGOVÁ, M. 2018. „Šok i osvěžení“: participace expertů – uživatelů sociálních služeb ve výuce sociální práce na vysoké škole. *Sociální práce / Sociálna práca*, 18(3), 84–100.
- GOJOVÁ, A., ČERNÁ, E., ČTVRTEČKOVÁ, M., FABIÁNKOVÁ, S. 2022. Potenciál metody storytellingu pro spoluvytváření praxe sociální práce na úrovni obcí. *Sociální práce / Sociálna práca*, 22(2), 24–41.



- GOODSON, I. F., BIESTA, G., TEDDER, M., ADAIR, N. 2010. *Narrative Learning*. London and New York: Routledge.
- HEIDENREICH, T., LAGING, M. 2022. Joint Workshops with Students and Service Users in Social Work Education: Experiences from Esslingen, Germany. In: DRIESSENS, K., LYSENS-DANNEBOOM, V. *Involving Service Users in Social Work Education, Research and Policy. A Comparative European Analysis*. Bristol: Bristol University Press.
- HITCHIN, S. 2016. Role-Played Interviews with Service Users in Preparation for Social Work Practice: Exploring Students' and Service Users' Experience of Co-Produced Workshops. *Social Work Education*, 35(8), 970–981.
- HUMPHREYS, C. 2005. Service User Involvement in Social Work Education: A Case Example. *Social Work Education*, 24(7), 797–803.
- HUMPHREYS, C. 2013. Dilemmas in Doing Insider Research in Professional Education. *Qualitative Social Work*, 12(5), 572–586.
- CHAMBERS, M. 2012. *Service User Involvement in the Design and Delivery of Education and Training Programmes Leading to Registration with the Health Professions Council* [online]. Kingston University: London. [10. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.hcpc-uk.org/globalassets/resources/reports/service-user-involvement-in-the-design-and-delivery-of-education-and-training-programmes.pdf>
- ILLICH, I. 2000. *Odškolnění společnosti. Polemický spis*. Praha: SLON.
- IRVINE, J., MOLYNEUX, J., GILLMAN, M. 2014. Providing a Link with the Real World: Learning from the Student Experience of Service User and Carer Involvement in Social Work Education. *Social Work Education*, 34(2), 138–150.
- JARLDORN, M. 2018. *Photovoice Handbook for Social Workers: Method, Practicalities and Possibilities for Social Change*. Springer.
- JURY, R. 2022. Service User Involvement in Social Work Education: Enhancing Student Learning about Intimate Partner Violence. *The British Journal of Social Work*, 52(8), 4738–4755.
- KASZYŃSKI, H., MACIEJEWSKA, O. 2022. Involving Students with Mental Health Experience in Social Work Education. In: DRIESSENS, K., LYSENS-DANNEBOOM, V. *Involving Service Users in Social Work Education, Research and Policy. A Comparative European Analysis*. Bristol: Bristol University Press.
- MATKA, E., RIVER, D., LITTLECHILD, R., POWELL, T. 2010. Involving Service Users and Carers in Admissions for Courses in Social Work and Clinical Psychology: Crossdisciplinary Comparison of Practices at the University of Birmingham. *British Journal of Social Work*, 40(7), 2137–2154.
- McINTYRE, A. 2008. *Participatory Action Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- MOLYNEUX, J., IRVINE, J. 2004. Service User and Carer Involvement in Social Work Training: A Long and Winding Road? *Social Work Education*, 23(3), 293–308.
- PEARL, R., WILLIAMS, H., WILLIAMS, L., BROWN, K., BROWN, B., HOLLINGTON, L., GRUFFYDD, M., JONES, R., YORKE, S., STATHAM, G. 2018. Service User and Carer Feedback: Simply Pass/Fail or a Genuine Learning Tool? *Social Work Education*, 37(5), 553–564.
- POLLETTA, F. 1998. Contending Stories: Narrative in Social Movements. *Qualitative Sociology*, 21(4), 419–446.
- RIESSMAN, C. K. 2008. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- ROONEY, J., UNWIN, P., OSBORNE, N. 2016. Gaining by Giving? Peer Research into Service User and Carer Perceptions of Inclusivity in Higher Education. *Social Work Education*, 35(8), 945–959.
- SADD, J. 2011. *We Are More Than Our Story: Service User And Carer Participation in Social Work Education*. SCIE Report 42. London: Social Care Institute for Excellence.
- SAPOUNA, L. 2021. Service-User Narratives in Social Work Education; Co-Production or Co-Option? *Social Work Education*, 40(4), 505–521.



- SAYURI LI, S., JOBLING, H., DEVENNEY, K., ZIEBLAND, S. 2022. Connecting Worlds: Social Work Educators' Perceptions on the Role of Lived Experience in Pedagogic Practice. *Social Work Education*, 41.
- SEN, R., NYLUND, M., HAYWARD, A., PARDASANI, R., RIVERA, W., KAILA, M. 2022. The Living Library in Social Work Education. In: DRIESSENS, K., LYSENS-DANNEBOOM, V. *Involving Service Users in Social Work Education, Research and Policy. A Comparative European Analysis*. Bristol: Bristol University Press.
- SKOURA-KIRK, E., BROWN, S., MIKELYTE, R. 2021. Playing Its Part: An Evaluation of Professional Skill Development through Service User-Led Role-Plays for Social Work Students. *Social Work Education*, 40(8), 977–993.
- TANNER, D., LITTLECHILD, R., DUFFY, J., HAYES, D. 2017. 'Making It Real': Evaluating the Impact of Service User and Carer Involvement in Social Work Education. *British Journal of Social Work*, 47(2), 467–486.
- TAYLOR, I., LE RICHE, P. 2006. What Do We Know about Partnership with Service Users and Carers in Social Work Education and How Robust Is the Evidence Base? *Health & Social Care in the Community*, 14(5), 418–425.
- TREVELYAN, C., CRATH, R., CHAMBON, A., 2014. *Promoting Critical Reflexivity Through Arts Based Media: A Case Study*. School for Social Work: Faculty Publications, Smith College, Northampton, MA.
- VAISMORADI, M., JONES, J., TURUNEN, H., SNELGROVE, S. 2016. Theme Development in Qualitative Content Analysis and Thematic Analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), 100–110.
- VIDEMŠEK, P. 2017. Expert by Experience Research As Grounding for Social Work Education. *Social Work Education*, 36(2), 172–187.
- VORONKA, J. 2016. *Researching the Politics of Inclusion* [online]. [12. 2. 2022]. Dostupné z: <https://radssite.wordpress.com/2016/03/14/researching-the-politics-of-inclusion>
- VORONKA, J., GRANT, J. 2021. Service User Storytelling in Social Work Education: Goals, Constraints, Strategies, and Risks. *Social Work Education*, 41(5), 977–992.
- WEBBER, M., ROBINSON, K. 2012. The Meaningful Involvement of Service Users and Carers in Advanced-Level Post-Qualifying Social Work Education: A Qualitative Study. *British Journal of Social Work*, 42(7), 1256–1274.
- WOHLINOVÁ, K. 2015. *Zapojení lidí s duševním onemocněním do výuky na vysokých školách* [online]. Diplomová práce. Vedoucí práce: Pavel Říčan. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií. [5. 10. 2022]. Dostupné z: http://www.pvpsps.cz/data/2017/03/27/09/wohlinova_kristyna_2.pdf