

4. Realizace školení

4.1 Život skupiny a školicí proces

4.1.1. Život skupiny při školení

Když lidé společně procházejí školením a navíc spolu často při školení i bydlí, prožívají unikátní zkušenost, která mnohými způsoby podporuje jejich učení.

Tyto výhody zahrnují:

- Společné učení a sdílení zkušeností.
- Učení se od sebe navzájem. V průběhu vzdělávacích aktivit tzv. vrstevnických skupin si lidé vyměňují své zkušenosti. Tyto zkušenosti jako pozitivní modely také mohou ovlivňovat chování a postoje účastníků školení.
- „Chráněný“ kontext učení a uměle vytvořenou situaci.
- Zlepšování komunikace v organizaci, pokud jsou spolu školení lidé z jedné organizace.
- Setkání s novými lidmi a vytváření nových sítí.

Školení pořádané formou výjezdu je výhodné pro školicí procesy za předpokladu dodržení určitých pravidel. Je potřeba zajistit, aby všichni účastníci nocovali na stejném místě, což jim umožňuje zúčastnit se všech aktivit. Pro účastníky mezinárodní aktivity, která se koná v jejich městě, bývá někdy problém odpoutat se od běžné rutiny a osobních nebo pracovních záležitostí. Abychom zajistili optimální podmínky školení, musíme vytvořit přiměřeně početnou skupinu a používat řadu metod vhodných pro práci ve skupinách různých velikostí. Níže uvedená tabulka poskytuje základní přehled velikosti skupin a s tím souvisejících způsobů komunikace a metod. Mějte však na paměti, že žádná skupina není statická a od počátku své existence se neustále rozvíjí. Podobně jako u všech typologií teorií verifikuje až reálná situace ve skupině, s níž budete pracovat.

Velikost skupiny a participace

Velikost	Komunikace ve skupině	Struktura/metody skupiny
3–6 lidí:	Každý mluví.	Skupiny pracující metodou 66 (6 lidí si po 6 minut sděluje názory na dané téma), pracovní skupiny
7–10 lidí:	Téměř každý mluví. Tišší lidé řeknou méně. Jeden nebo dva lidé možná nemluví vůbec.	Pracovní skupinky, malé tematické workshopy
11–18 lidí:	5 nebo 6 lidí mluví hodně, 3 nebo 4 se ozývají jen příležitostně.	Workshop, setkání v celé skupině
19–30 lidí:	Mohou dominovat 3 nebo 4 lidé.	Setkání v celé skupině (prezentace, výsledky, film; krátké teoretické vstupy, hodnocení), pracovní skupiny
více než 30 lidí:	Účastníci mají omezené možnosti komunikace.	(čím větší skupina, tím kratší čas pro setkání v celé skupině)

Upraveno z: Rogers (1989)

4.1.2. Stadia vývoje skupiny

Na začátku je třeba zdůraznit, že každá skupina účastníků se školení je jiná. Skupinu tvoří různí jednotlivci, kteří často pocházejí z mnoha různých organizací a mají odlišné kulturní, sociální a vzdělávací zázemí. Lidé přicházejí se svými profesionálními i osobními očekáváními, se svými hodnotami a předsudky,

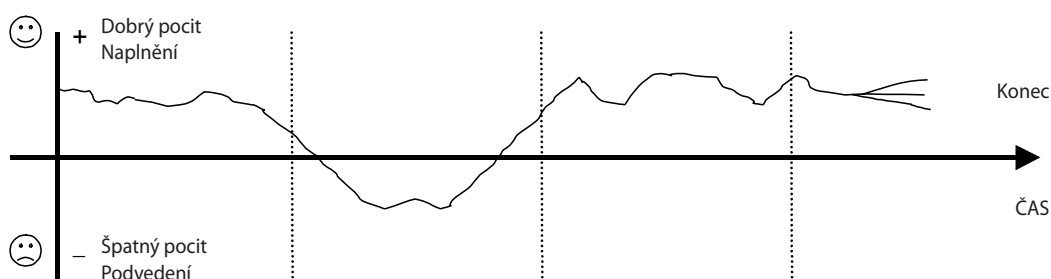


svými skrytými zájmy a se svými osobními „zavazadly“ plnými více nebo méně důležitými věcmi, které je udržují ve spojení s jejich „normálním“ světem. Všechny nebo některé tyto aspekty mohou významně ovlivňovat skupinu, školicí proces, dynamiku a vývoj života skupiny. S ohledem na to, že každá skupina je jiná, odlišuje se i dynamika jednotlivých skupin.

Modely založené na pozorování skupin tvrdí, že existují typická stadia vývoje, kterými skupina pravděpodobně projde. *T-Kit Řízení organizací* se tím zabývá ve vztahu k rozvoji týmu a uvádí detaily hlavních stadií pozorovatelných při vývoji skupiny během školení.

Schéma 15

Typická křivka emocí a stadií vývoje skupiny během školení



Stadium 1	Stadium 2	Stadium 3	Stadium 4
Příjezd Rozehřátí Orientace	Rozruch a úklid	Učení/práce motivace a produktivita	Odjezd a přenos (a někdy smutek)
Účastníci jsou nervózní a zvědaví, přijíždějí jako jednotlivci nebo menší skupinky, vezou si určitou míru „zavazadel“.	Jednotlivci nebo podskupiny se začínají seznamovat mezi sebou, s rámcem školení a se školiteli. První boje o moc, vymezují se role jednotlivých účastníků, někdy je třeba vyhlásit jasná pravidla chování a komunikace.	Skupina začíná pracovat s tématy školení, byla vytvořena skupinová „kultura“, účastníci jsou silně motivovaní a je třeba „držet je na uzdě“.	Účastníci jsou pyšní na proces a výsledky učení, také si uvědomují, že konec školení je blízko a že opustí skupinu, aby opět fungovali samostatně, což přináší smíšené emoce.

4.1.3. Interakce zaměřená na téma (TCI)

Pokud hovoříme o školicích strategiích (3.3.1), musíme zmínit teorii o skupině a procesech učení Theme-Centred Interaction (TCI) (1981) švýcarské psycholožky Ruth Cohnové.

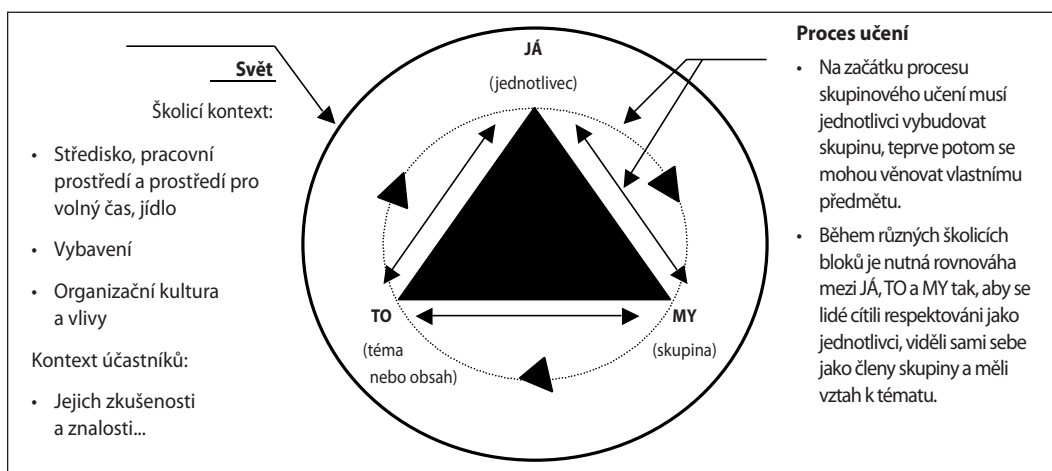
Na každou situaci učení můžeme nahlížet jako na výsledek čtyř faktorů:

- **JÁ (jednotlivec):** motivace, zájmy, osobní historie a úroveň zapojení individuálních účastníků, stejně jako nám již známé zavazadlo, které si mohou s sebou přivést.
- **MY (skupina):** vztahy, dynamika a druhy spolupráce uvnitř skupiny.
- **TO (téma):** předměty a obsahy školení.
- **SVĚT:** školicí a organizační prostředí (částečně je také představováno účastníky).

Rozhodujícím cílem pro školitele a tým je vytvoření harmonie a rovnováhy mezi jednotlivcem, skupinou, zkoumaným tématem a prostředím, v němž se školení odehrává. Je třeba si uvědomit, že tato rovnováha je dynamická. Mezi individuálními potřebami ve vztahu ke skupině a skupinovou potřebou ve vztahu k tématu atd. existuje neustálé napětí.

Schéma 16

Vzájemná závislost jednotlivých účastníků, školící skupiny, předmětů školení a školícího prostředí



Upraveno z: Cohnová, 1981

Někdy může dojít k narušení, pokud se nepodaří propojit tyto vztahy; například pokud účastník není dobře integrován do skupiny nebo ho nezajímá téma, promítne se to do života skupiny. Pokud máme dobře zacházet s těmito dynamickými vztahy, musíme si uvědomit, že priority mohou být v různých stádiích svého vývoje odlišné. Například skupina musí nejprve získat čas a prostor, aby se sama formovala, teprve poté můžeme podrobně představit předměty školení. „Rovnováha“ je pojmem, který získává význam ve vztahu ke každé jednotlivé skupině. Školitelé potřebují udržet rovnováhu tím, že se zaměří na opomíjená témata skupiny a proces učení v jakémkoliv čase, přičemž ale pamatují na to, že nemohou ovlivnit všechny faktory a situace, které se objevují v prostředí školení.

Ve vztahu k tomu Cohnová nabízí sadu postulátů (předpokladů) a pravidel zaměřených na zlepšování interakce a komunikace ve skupině, které kladou důraz na osobní zodpovědnost v mezivztahových záležitostech se skupinou a vklad každého jednotlivce do skupiny.

Postuláty (předpoklady)

1. Říďte sami sebe. Zodpovídáte sami za sebe a za své konání ve skupině. Uvědomte si svá očekávání a to, co sami můžete nabídnout. Ujasněte si své motivace a nečekejte, že to ostatní udělají za vás. Uvědomte si své vlastní pocity, myšlenky a aktivity.
2. „Vyrušení“ a „přestávky“ v průběhu práce jsou důležitější než cokoliv jiného. Pokud nemůžete sledovat proces učení, protože je to pro vás příliš obtížné nebo jste příliš unavení, naštvání nebo se nudíte, vyjádřete své pocity. Neznamená to ale, že tým školitelů by měl nebo může zvládnout vždycky všechno. I tým si musí stanovit své vlastní priority, vedení času a limity. Přidejte k tomuto postulátu možnost kulturní a individuální dimenze: pokud si účastníci nebo školitelé neváží harmonie nebo si nepřejí ztratit tvář, může to zkomplikovat možnosti vyjádření.



Pravidla komunikace

3. Mluvte sami za sebe; říkejte „já“ místo „my“ nebo „někdo“.
4. Pokud pokládáte otázky, měli byste dobře znát jejich důvod. Jinak se může stát, že pohovor nahradí rozhovor.
5. Rozhovory „stranou“ jsou důležitější než cokoli jiného. Průběh aktivit nepřerušujete proto, abyste poškodili ostatní. Přestávky byste nedělali, pokud by nebyly důležité.
6. Vždy by měl mluvit pouze jeden člověk!
7. Sledujte své myšlenky a pocity, ale věnujte se jen těm, které jsou důležité a usnadní vám proces učení. Schopnost reflexe vám umožní najít cestu mezi neomezenou otevřeností a konformismem způsobeným nedostatkem odvahy.
8. Sledujte signály vašeho těla sami u sebe i „řeč těla“ u ostatních ve skupině.
9. Mluvte o svých osobních reakcích a opatrně je interpretujte.

Upraveno z: Cohnová (1981)

Pravidla?

Tato kapitola navrhuje pravidla komunikace. Někteří školitelé je oceňují, jiní preferují spíše než série pravidel participativní vzdělávání. Pravidla tohoto typu se nesnaží vytvářet nové zákony, ale spíše se snaží nastavit jasné směrnice pro společný život a vést nás ve sdíleném procesu učení. Stejně tak jako u všech otázek etiky a skupinové dynamiky nenajdeme ani zde předem připravené odpovědi. Následující cvičení předvádí metodu facilitace, jež může umožnit skupině vytvořit si svá vlastní pravidla, v tomto případě ve vztahu ke komunikaci. Cvičení tohoto typu na začátku školení vám také usnadní rozpoznat očekávání ve vztahu ke skupinovým procesům a individuálním příspěvkům. Vzájemný proces umožňuje lidem, aby se ztotožnili s pravidly a zamysleli se nad klíčovými zásadami spoleurohodování postavenému na sdílené zodpovědnosti.

Cvičení: Selhání komunikace

1. V malých pracovních skupinkách účastníci vymyslí 10 činností nebo jednání, které se podle jejich názoru nejvíce podílí na selhání komunikace, a napíše je na list papíru.
2. Z těchto možností vyberou „3 nejlepší“ a ohodnotí je podle důležitosti. Nejlepší by měla být představena celé skupině jako živá socha nebo živý obraz bez dalšího vysvětlení. (20–30 minut)
3. Každá skupina představí výsledky své práce a představí svou živou sochu. Ostatní účastníci se pokusí interpretovat její význam.
4. Na základě pojmenování a předvedení destruktivních faktorů mohou účastníci a školitelé vytvořit pravidla pro skupinovou komunikaci a prodiskutovat, jak se jich mohou vyvarovat.
5. Tímto způsobem také můžete prodiskutovat:
 - Vzájemný respekt
 - Kouření a nekouření
 - Alkohol a zavírací doba „baru“
 - Hluk ve večerních hodinách
 - Nepřítomnost na školení

4.1.4. Vedení školicího procesu

Pro to, aby člověk zůstal v kontaktu se skupinou, je rozhodující proces učení ve skupině a osobní zkušenost. V určitých situacích je často těžké udělat krok zpátky. Následující body k zamyšlení mají pomoci při monitorování procesů probíhajících během školení.

Všeobecná pozorování

- Co se ve skupině rozvíjí? Které z těchto procesů mohu nechat být, podpořit nebo zpomalit?
- Co nebo kdo mě zaujal/a/o jako hodné důkladnější pozornosti během následujícího bloku?
- Jaké změny je nutné provést s ohledem na téma a metodologii ve vztahu k cílům kurzu a plánování týmu?

Zaměření na tým

- Jaký je můj nejintenzivnější pocit po tomto bloku? Jak se vyvíjel? Co to může znamenat?
- Jaká myšlenka mě nejvíce zaměstnávala po skončení tohoto bloku? Jaké je její spojení s tématem a procesem? Zahrnuje to nové téma?

Zaměření na diskusi

- Které interakce byly zvláštní? Jaké myšlenky a problémy se objevily a zmizely, aniž by byly plně rozvinuty? Jaké napojení je naznačeno pro příští téma nebo se propojuje s úvodem?

Zaměření na účastníky

- Kdo přitáhl moji pozornost? Jakou bych tomu měl/a přikládat váhu? Jaké jsou různé vztahy, které mám s účastníky a jak se to na mě projevuje? Která otevřená nebo skrytá poselství jsem dostal/a a jak bych je měl/a interpretovat?

Zaměření na program

Může se stát, že existuje trhlina mezi logikou a tokem připraveného programu a momentálními potřebami účastníků. Pokud není možné další téma uzpůsobit tomu, co skupina následně potřebuje?

- Klidný nebo meditativní prvek
- Pohyb/akci
- Zaměření na prožitkové metody
- Interakci a kontakt pomocí hry nebo cvičení
- Čas k zrevidování své práce do daného okamžiku, ne představení nového tématu
- Aktivity, které propojují teorii s praxí
- Změnu na jiný prvek tématu nebo nové téma

Hlubkové zaměření na skupinu (pro schůzky týmu)

- Ve kterém jsme teď stádiu vývoje skupiny?
- Kteří účastníci budou „v pohodě“?
- Kdo vypadá, že má v tuto chvíli problémy?
- Pro koho bylo jednoduché s námi navázat kontakt, pro koho to vypadalo složitější?
- Kteří účastníci byli „neviditelní“?
- Jaké role byly převzaty a přiděleny? Do jaké míry lidé vypadají, že se v nich cítí pohodlně?
- Jaká zkruslení a předsudky jsem již vytvořil/a?
- Do jaké míry odpovídají moje/naše hypotézy o problémech realitě?



Následující cvičení může být užitečné pro získání přímého osobního sociogramu vašeho vztahu se skupinou:

Napište své jméno doprostřed archu papíru a jména ostatních účastníků kolem vašeho. Nakreslete čáry od vašeho jména ke jménu každého účastníka, se kterým jste byli v kontaktu. Použijte odlišné vzdálenosti, abyste vyjádřili úroveň spojení, které s různými lidmi máte. Použijte symboly + a -, abyste vyjádřili druh vztahu, který s nimi máte.

Otázky pro rozbor

1. Která jména jste ze začátku zapoměli? Proč?
2. Které lidi jste psali jako první, ty, kteří jsou od vás vzdáleni, nebo ty blízko?
3. Co uděláte s tímto grafem? Předložíte své objevy/domněnky skupině a vašemu týmu? Jak?
4. Pokud jste tento graf doplňovali v několika kontextech, objevily se nějaké šablony?
5. Co se z tohoto cvičení můžete naučit o svém chování a interakci? Jak je můžete změnit?

4.1.5 Skupinová dynamika a mluvený jazyk

Práce v interkulturním školicím prostředí často znamená, že je mnoho účastníků nuceno ke komunikaci používat cizí jazyk. Čím dál více je obvyklé používat jako prostředek angličtinu, což je novodobá lingua franca, pokud nám prominete tu ironii. Asi vás nepřekvapí, že to pravidelně ústí v situaci, kdy rodilí mluvčí a ti, kdo mají angličtinu jako druhý jazyk, získávají ve skupině určitou část moci.

Jsou více vidět a mají k zapojení více možností než jiní účastníci, neboť se mohou vyjádřit mnohem různorodějšími způsoby. Tato verbální moc jim umožňuje, aby získali ve skupině pozice, které ostatní nemohou „obývat“. Někdy také existují prvky moci a pozic v překládání nebo mluvení za účastníky, kteří pracovním jazykem nemluví vůbec (stále se to děje i přesto, že pozvánky jasně vyžadují schopnost komunikace v pracovním jazyce). Tak jako tak, toto je realita mezinárodní práce a pro školitele je problémem zahrnout jazykové činitele do svého metodologického plánování. Následující tabulka vymezuje využití společné strategie a některé otázky, jež je nutné ve vztahu k nim vzít v úvahu.



Komunikační strategie	Výhody	Nevýhody a nebezpečí
Jeden společný jazyk	<ul style="list-style-type: none">• Školící proces je rychlejší (v reálném čase)• Dosáhneme větší spontaneity• Účastníci (a školitelé) jsou celkově zkušenější	<ul style="list-style-type: none">• Účastníci, kteří nejsou rodilí mluvčí, jsou obvykle v nevýhodě• Pamatujte na nástrahy společného jazyka – stejná slova mají často jiný význam nebo jinak vyzní v různých kulturách a jazykových komunitách. (viz také 1.2.3)
Simultánní tlumočení	<ul style="list-style-type: none">• Umožňuje zúčastnit se lidem, kteří nerozumějí společnému jazyku, pokud ovšem překonají moment, kdy musí zmáčknout tlačítko, aby mohli mluvit.• Komunikace o technických nebo intelektuálnějším tématech je zjednodušená	<ul style="list-style-type: none">• Často velmi drahé• Může vytvářet oficiální prostředí• Sluchátka a mikrofon (i když jsou přenosné) omezují rozsah školicích aktivit• Tlumočnictví není exaktní vědou – nesrovnalosti mohou způsobit nedorozumění a možné konflikty• Spontánnost je omezena technologií a časem potřebným k překladu• Vytváří iluzi snadné komunikace
Následné tlumočení (v 1 nebo 2 jazycích)	<ul style="list-style-type: none">• Mnoho lidí získá možnost zapojit se do školení• Lidé se projevují ve svých vlastních jazycích a prostředcích neverbální komunikace	<ul style="list-style-type: none">• Zdvoujnásobuje nebo ztrojnásobuje školicí čas• Podobně jako při tlumočení může dojít k nepřesnému překladu, jazykovým i kulturním nejednoznačnostem• Dlouhý namáhavý proces – může vyčerpat energii skupiny• Méně spontánní pro všechny účastníky• Všechny vizuální prezentace je třeba připravit ve dvou nebo více jazycích
Směs následných a simultánních tlumočení a společné jazykové skupiny	<ul style="list-style-type: none">• Propojuje kladné prvky všech tří přístupů• Umožňuje lepší kombinaci metod• Umožňuje práci v menších skupinkách, kterou vždy nemůžeme realizovat při uspořádání se simultánním nebo následným překladem	<ul style="list-style-type: none">• Je třeba velmi dobře připravit práci s tlumočníky, kteří jsou obvykle zapojeni pouze do simultánních překladů• Znevýhodňuje některé účastníky, kteří fungují jako tlumočníci, narušuje se tím jejich proces učení. Vyžaduje opatrné vedení.



4.2 Práce s konflikty

Italský spisovatel Umberto Eco řekl, že krize samy o sobě nejsou problémem; jde o to, jak na ně reagujeme. To samé platí svým způsobem pro konflikty a zvláště pak pro konflikty při školicí situaci. Lidé pocházející z různého prostředí a s různými zkušenostmi se setkají na jednom místě s cílem zúčastnit se školení, které vyžaduje jejich aktivní přístup, přičemž proces učení je často velmi intenzivní. Bylo by zvláštní, kdyby tato dynamika nevytvářela „konflikty“ různého typu. Vrstevnické vzdělávání je často úspěšné právě díky kreativitě a vynalézavosti, která je výsledkem rozdílů, kontrastů a střetů. Jak můžeme jako školitelé odlišit mezi „normálními“ a destruktivními konflikty? Kdy a jak máme zasáhnout? V jakých rolích můžeme vystupovat? Cílem této krátké kapitoly je navrhnout způsoby analyzování konfliktních situací a rozhodnutí, jak k nim přistupovat.

Mohli bychom začít se základní otázkou: Kdy je konflikt konfliktem? Definování událostí odehrávajících se v mezilidských vztazích je vždycky choulostivé, zvláště pak v těchto situacích. Konflikt proti sobě staví na základní úrovni strany a různé kombinace potřeb, cílů, strategií, motivací a zájmů. Školitel může situaci zvládnout, aniž by znal přesnou definici konfliktu, měl by však vědět, kdy konflikt přestal být „normálním“ a možná dokonce obohacujícím jevem a přerostl do potenciálně destruktivního procesu. Definovat konflikt a možná i najít jeho řešení by měly dokázat všechny osoby, jež se v něm angažují. I tak by se ale školitel měl rozhodnout, jestli je třeba příslušnou situaci prohlásit za konflikt a tím pádem by s ní měl tým i zapojené strany pracovat jako s konfliktní, nebo zda to není třeba. Takové vyhodnocení vyžaduje opatrnou analýzu, při níž nejprve musíme určit typ rozvíjejícího se konfliktu a motivace zapojených osob.

4.2.1 Typy konfliktu

Přestože se konflikt týká dvou nebo více proti sobě stojících stran, každá strana může být zapojena v jiné míře a stupeň angažovanosti může souviset s důvody konfliktu. V práci *Dovednosti pro komunitní konflikty* Mari Fitzduffová identifikuje možné typy konfliktu, které popisujeme níže. V různorodé realitě mezinárodních školení s politickými a sociálními tématy se tyto typy konfliktu mohou objevovat současně a mohou se projevovat postupně v závislosti na měnící se nebo stupňující se situaci.

- *Intrapersonální*: během intenzivního procesu se můžeme často setkat s vnitřním konfliktem souvisejícím s naším chováním, hodnotami, nápady. Tento konflikt může způsobit spory s dalšími osobami.
- *Interpersonální*: konflikt mezi osobnostmi. Navzdory energii vynaložené při vytváření týmu neexistuje záruka nebo pravidlo, že se účastníci budou mít rádi, jedná se tedy o obvyklou situaci. Někdy však individuální nechuť nebo nepřátelství může negativně ovlivňovat skupinu.
- *Mezi rolemi*: při školení zauímají lidé ve vztazích mezi sebou formální i neformální role. Stanovení nebo přijetí těchto rolí může být zdrojem napětí.
- *Meziskupinové/organizační*: Konflikt, který se objevuje mezi skupinami nebo jednotlivci jako představiteli těchto skupin, například mezi členy opozičních politických organizací mládeže.
- *Interkomunitní (mezi komunitami)*: opět jde o konflikt mezi skupinami nebo představiteli těchto skupin, které mohou být popsány jako community, ať etnické, náboženské, politické apod.
- *Mezi národy*: konflikty mezi účastníky jednotlivých národností. Motivy pro vstup do těchto konfliktů jsou podobné jako v interkomunitních střetech.

4.2.2 Proč dochází ke konfliktům?

I přesto, že dva konflikty nebývají nikdy stejné, pokusíme se definovat jednotlivé typy motivací vedoucích ke konfliktům. Mohli bychom tvrdit, že konflikty na elementární úrovni vznikají na základě lidských *potřeb a tužeb*, které nejsou slučitelné a tím pádem způsobují konflikt. Potřeby mohou zahrnovat otázky hmotného přežití a existence, problematiku bezpečí a pohodlí nebo dokonce otázky související s tématy identity a sebehodnocení. Pokud účastníci nejsou závislí na základních hmotných potřebách jako ve středověku, lze předpokládat, že tyto potřeby nevyvolávají konflikt při školicí aktivitě. V dynamice interkulturní skupiny bychom měli předpokládat, že se mohou objevit jiné sociopsychologické potřeby. S tímto druhem potřeb úzce souvisí *hodnoty* lidí, směrnice, podle kterých žijí svůj život a na jejichž základě probíhají sociální interakce s ostatními. Školení nabízí rozmanité situace, při nichž se hodnoty mohou dostat do střetu. Předpokladem přitom je, že klíčovou rolí školitele je vytvořit podmínky pro hladký průběh diskusního fóra, kde má probíhat hodnotná výměna názorů. Co si však počít v situaci, kdy účastníci na svých hodnotách lpí natolik, že znemožní výměnu názorů či případný kompromis a trvají na své převaže? Abychom situaci ještě

více zkomplikovali, připomeňme, že potřeby a hodnoty nejsou vždy viditelné a účastníci je nemusí veřejně proklamovat. Vrátime-li se ještě jednou k oblíbenému modelu práce s mládeží – ledovci – mohli bychom říci, že potřeby a hodnoty leží pod čarou ponoru, zatímco *pozice* jsou to, co vidíme nad čarou, zatímco se konflikt rozehrává. Pozice jsou tedy způsobem, který si lidé vybrali pro svou obranu nebo zajištění svých potřeb. Pozice může být motivována potřebami, třeba nevyřčenými, ale mohou být vyjádřeny ve vztahu ke směru konfliktu a problému, který existuje ve sféře skupiny. [Pro další diskusi ohledně pojetí potřeb se můžete obrátit na T-Kit *Rízení organizací*, str. 48–51]. Není překvapivé, že strany podílející se na konfliktu málokdy otevřeně pojmenují své zájmy nebo potřeby. Dynamika konfliktu vyžaduje přijetí pozic a ty mohou být bráněny. Zvláště pak emocionální a osobnostní potřeby mohou být interpretovány jako slabost projevená ve vypjaté situaci, nebo je někdy strategické o těchto potřebách nehovořit. Není vždy snadné vyjádřit své potřeby – lidé si je například sami neuvědomují nebo nejsou schopni je definovat a při zaměření na posílení svých pozic mohou být tyto potřeby nezřetelné.

Pro ilustraci se zaměříme na níže uvedený kruh. Tento zdroj je založen na široce sdíleném předpokladu teorií transformace konfliktu, podle něž musí být skupiny a jednotlivci přesvědčeni o nutném posunu od změny pozic nebo možných řešení k analýze samotných potřeb. Řešení jsou často vyjádřena tak, jako by se jednalo o potřeby: „Chci, aby mě přestal přerušovat během workshopu.“ Potřeby je třeba respektovat a možná naleznete mnoho způsobů, jak tuto potřebu uspokojit. V okamžiku, kdy definujete základní důvody konfliktu, začne i proces jeho transformace.

Schéma 17

Mapování

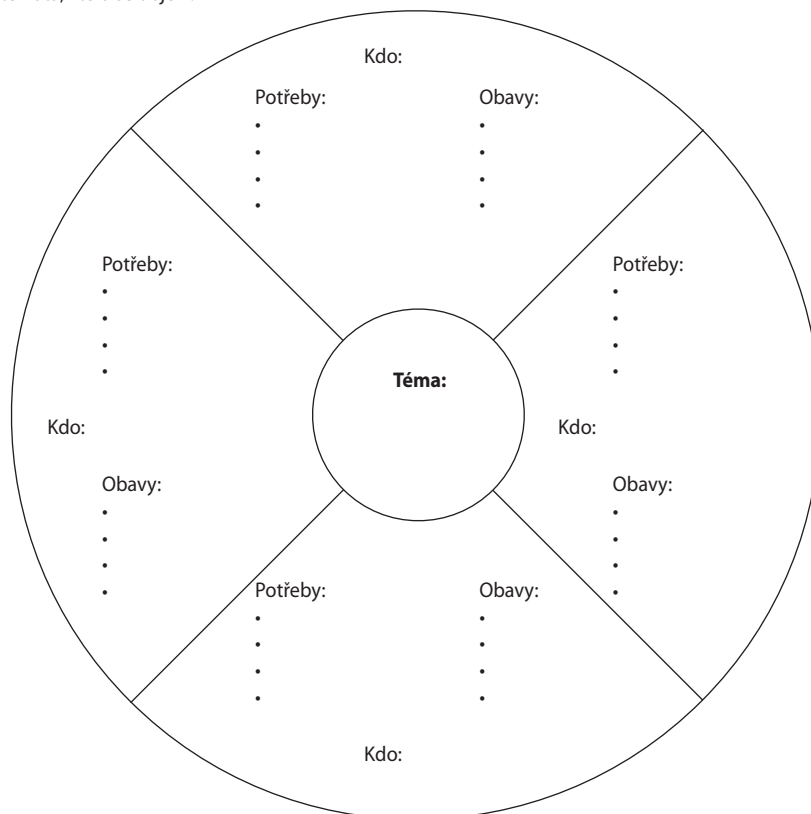
Ve středu kruhu krátce popište téma, oblast problému nebo konflikt neutrálními výrazy, se kterými všichni budou souhlasit a které neumožňují odpověď „ano/ne“. Např. „Archivování“ a nikoli „měl by Honza archivovat?“

V sektorech většího kruhu napište jména důležitých lidí ve skupině.

Dopíšte potřeby každé osoby nebo skupiny. Co ho/ji motivuje?

Doplňte znepokojení, obavy a starosti každé osoby nebo skupiny.

Budte připraveni změnit sdělení o tématu podle toho, jak se vaše chápání při diskusi změní, nebo nakreslete jiné mapy či související témata, která se objeví.



“Mapování konfliktu” od The Conflict Resolution Network, Austrálie.

Ve schématu je výraz Obavy používán ve stejném smyslu jako pozice v diskusi výše.



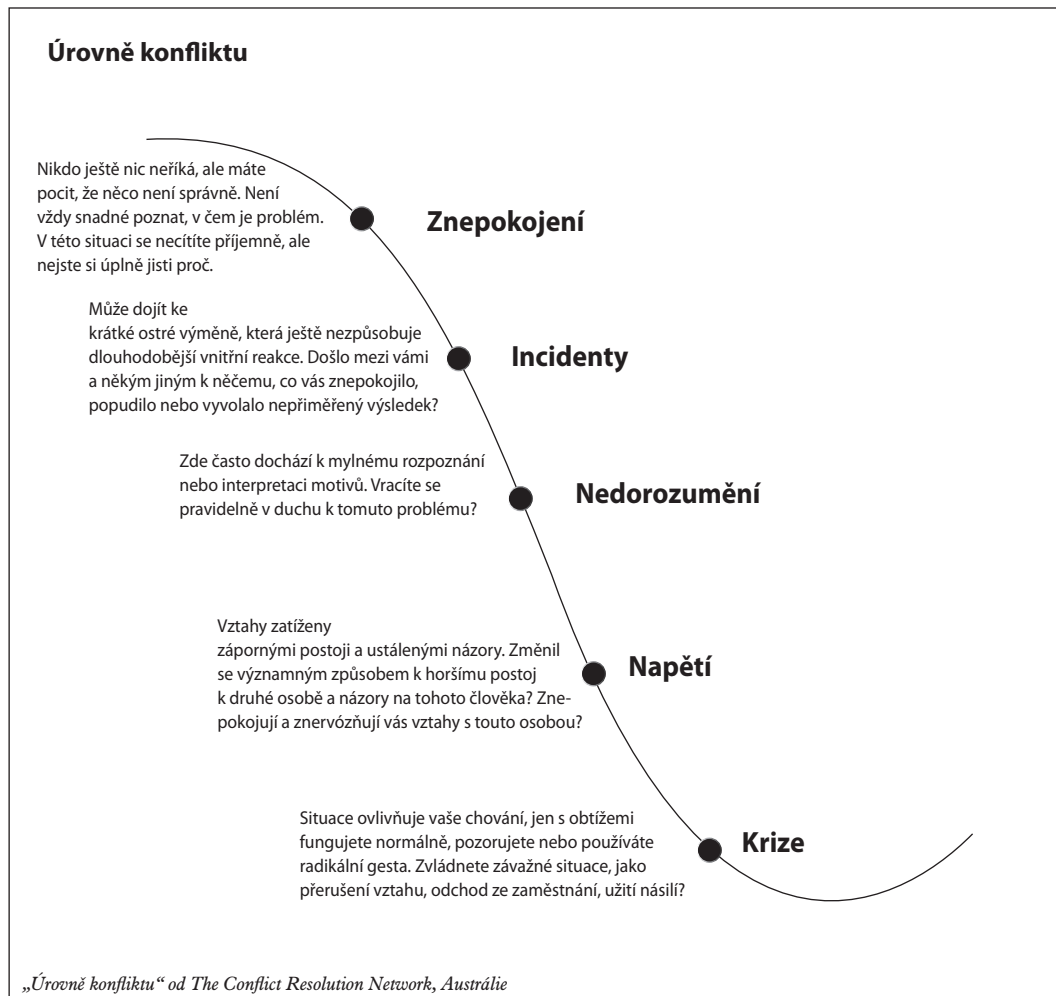
Nápady pro školení:

Použijte mapující schéma k osobnímu zamyšlení nad konfliktem, kterého jste se účastnili během školení. Nejlepší bude vybrat si konflikt, kde jste nedosáhli uspokojivého řešení. Přemýšlejte důkladně nad tím, do jaké míry můžete předpokládat, že „znáte“ potřeby ostatních. Nalezli byste jiná řešení na základě analyzování konfliktu pomocí tohoto formuláře? Proč?

4.2.3 Stupňování konfliktu

Každý konflikt má svou historii; z něčeho se vyvinul. Ve schématu je patrné, že kritický bod se nemusí objevit ihned. Neplatí to samozřejmě vždycky, ale při dynamice školení často silně nabitě události spustí napětí, které se během času vytvářelo různými způsoby. Čím déle si těchto činitelů nevšímáme, tím obtížněji je pak řešíme. Stejně tak pokud se nesnažíte o vyřešení konfliktu, riskujete, že se lidé zatvrdí ve svých pozicích, budou trvat na svých stereotypch a jen obtížně dosáhnou smysluplné komunikace. V multikulturním prostředí, kde jak skupiny, tak jednotlivci stále ještě „projednávají“ podoby a hodnoty komunikace, vše ještě více komplikuje nejednoznačnost komunikace.

Schéma 18



4.2.4 Východisko konfliktu

Oblast zkoumání konfliktů je nabitá terminologií; je konflikt vyřešen či transformován? Co to znamená konflikt řídit nebo do něj zasahovat? Existuje rozsáhlá řada teoretických modelů, jak přistupovat ke konfliktu, z níž je možné vybrat si ve vztahu k druhu analýzy, jíž jsme se zabývali výše. Poskytneme vám alespoň základní načrtnutí možností otevřených školitelům a doporučíme zdroje pro další studium.

Vyjednávání

Pamatujte, že konflikt mohou vyřešit pouze ti, kdo jsou do něj zapojeni. Arbitráž (řešení vytvořené a odsouhlasené třetí stranou) je málokdy plně uspokojující a nehodí se k vrstevnické filozofii vzdělávání mládeže. Na druhé straně vyjednávání umožňuje všem stranám definovat situaci, ve které se nacházejí, a vytvořit řešení postavená na otevřené analýze potřeb zainteresovaných. Vyjednávání je ale také otevřeno manipulaci založené na strategiích použitých příslušnými lidmi. Někdy je opravdu nezbytné *dělat ústupky*, ale jejich pomocí také můžete dosáhnout porozumění, které nezohledňuje a neuspokojuje základní potřeby stojící u počátku konfliktu. Pokud není podpořen proces vývoje předmětu sporu, může bipolární podstata vyjednávání utvrzení základních pozic. Mnoho odborníků zabývajících se tímto problémem preferuje přístup oboustranného vítězství; jedná se o filozofii a praxi společného řešení problému, která se snaží pomoci oběma stranám dosáhnout svých cílů. Ústředním bodem této strategie je kombinace posunu od pozic k potřebám aktivního naslouchání a tvůrčího vytváření možností, o něž je možné usilovat. Tento posun od pozic k potřebám je elementárně zaměřen na konflikt jako na problém, spíše než na konflikt jako spor proti sobě stojících účastníků. Zní to poměrně jednoduše, nicméně základním a nepředvídatelným činitelem konfliktu jsou emoce. Pro školitele, kteří jsou zapojeni do konfliktu se členem týmu nebo účastníkem, může být velmi obtížné uplatnit opatrnou vyjednávací strategii a zároveň se snažit zvládnout vlastní emoce, stejně jako hněv a nejistotu, které je obklopují. Z toho důvodu je obvykle vyjednávání doprovázeno nebo nahrazeno následujícími možnostmi:

Mediace

Mediace zahrnuje zapojení třetí strany napomáhající dohodě a zjednodušení procesu řešení konfliktu. Vhodnou metaforou je přirovnání třetí strany k porodní bábě, která pomáhá při zrodu něčeho, co sama nestvořila. V žádném případě není prostředník „pohotovostí“, která přichází, aby vyřešila problém. Místo toho mediace, proces vyžadující zkušenosti a schopnost reflexe, zahrnuje možnost rozhodování. Podle Mediační sítě pro Severní Irsko (Mediation Network for Northern Ireland) jsou klíčové funkce mediace:

- Facilitace komunikace
- Zlepšení pochopení
- Podpora tvůrčího myšlení
- Analýza možných variant dohody

Vzhledem k často důvěrné povaze školení je jednou z výzev mediace komunikace neutrality a nestrannosti. Školitelé by měli fungovat v souladu s Pruittem a Carnevallem definovanou *naléhavou mediací*. Jedná se o mediaci, kdy je mediátor neustále zapojen do konfliktu a kontextu sporu (1997: 167). Proto má i mediátor určitou historii ve vztahu ke konfliktu a nepůsobí uvnitř formálního systému mediace. Směrnice a principy procesu musí být odsouhlaseny a školitelem i mediátorem důsledně dodržovány. Otázka historie konfliktu je důležitá ve vztahu k předpojatosti. Předpojatá mediace je stejně nebo možná méně užitečná než pevné stanovisko v probíhajícím sporu. Stejně tak objektivita je pouhou fikcí, protože v těchto situacích má školitel svůj pohled a názor na věc, o níž se vyjednává. Jasně stanovená pravidla mohou mediaci zjednodušit, ale mediátor stejně tak musí otevřeně představit svůj pohled na problém. Tím umožní účastníkům konfliktu vytvořit si úplnější obrázek procesu a minimalizuje možnou nedůvěru.



4.2.5 Využití TCI při analýze konfliktu

Model TCI nastíněný v kapitole 4.1.3 nám může pomoci identifikovat důvody řady konfliktů, které se mohou objevit během školicí situace. Jak model ukazuje, dosažení rovnováhy mezi potřebami jednotlivců, skupiny a tématu i rozpoznání nerovnováhy může odhalit kořeny určitých problémů. Například tzv. obtížní účastníci, kteří rozvracejí školicí proces, se mohou cítit jako vykořenění ze skupiny nebo jsou členy např. kulturní podskupiny, která není integrována. Mohou mít pocit, že neměli dostatek času, aby se představili nebo si vytvořili důvěru vůči skupině. Pokud účastník vyrušuje při školení, může se jednat o signál, že se mu nelíbí téma, použité metody nebo je pro něj proces příliš rychlý. V každém případě strategie transformace musí intervenovat na té úrovni, kde existuje nerovnováha. Zároveň důraz tohoto modelu na proces umožňuje zaměřit se na vztahy a moc uvnitř skupin a nikoli pouze na problémy, které katalyzují a pohánějí konflikt. Níže uvedená tabulka podrobně ukazuje některé konflikty, jež se mohou objevit, a příslušné činitele TCI. Tato data jsou založena na pozorováních a slouží pouze jako ilustrace.

Tabulka 19

Konflikty jako důsledek nerovnováhy ve školicích vztazích

	Jednotlivec	Skupina	Téma
Jednotlivec		<ul style="list-style-type: none"> Jednotlivec nebo kulturní podskupina nejsou integrovány 	
Skupina	<ul style="list-style-type: none"> Konflikt mezi jednotlivcem a skupinou 		<ul style="list-style-type: none"> Skupině se nelíbí téma nebo je nepovažuje za hodnotné, případně se nelíbí použité metody
Téma	<ul style="list-style-type: none"> Téma ještě není ukončeno Jednotlivci se téma nelíbí 	<ul style="list-style-type: none"> Není rozvinutá práce skupiny Bloky jsou příliš dlouhé Jsou použity nevhodné metody 	
Svět	<ul style="list-style-type: none"> Osobní „zavazadlo“ Negativní osobní zkušenost Privlastněné hodnoty nebo tabu příslušné organizace 	<ul style="list-style-type: none"> Různé interpretace pocházející z odlišných přístupů organizací nebo kulturního chápání 	<ul style="list-style-type: none"> Nedostatečná příprava zasílající organizace vzhledem k tématu Odlíšná očekávání Školicí prostředí ovlivňuje práci

4.2.6 Rozvoj osobní praxe

V souladu s celkovou filozofií této příručky musíme zdůraznit, že praktiky transformace konfliktů nejsou připravované na zakázku. I dobře prozkoumané a vypracované strategie intervence musí být pozorně analyzovány a přizpůsobeny ve vztahu k dané situaci. Široké srdce a dobře myšlené činy nestačí; konflikty mohou rychle destabilizovat skupinový proces a práce s nimi vyžaduje stejnou úroveň přípravy jako jakýkoliv jiný činitel školení. Naprosto nezbytná je schopnost reflexe a důvěra školitele ve svůj zásah. Školitel jako mediátor musí nalézt cestu, jak proniknout dovnitř konfliktu, co se od něj očekává, co může učinit a jaké může nalézt východisko ze situace, nad kterou ztrácí kontrolu. Rodící se konflikt nepodceňujte, i když zvenčí nevypadá jako vážný. Je také důležité si zapamatovat, že každý konflikt nemůžete vyřešit, někdy pouze omezíte jeho škodlivý vliv na celkovou situaci. Zdroje popsané v **Příloze 5** jsou zajímavým výchozím bodem pro počátek pochopení dynamiky konfliktu a zvažování strategií zvládnutí konfliktů, které jsou vhodné pro vaše školitelské dovednosti a schopnosti.

4.3 Role, skupina, tým a jejich zodpovědnosti

4.3.1 Možné role

Klasická literatura týkající se budování týmu a skupinové dynamiky často představuje rozmanité typologie skupinových rolí – klaun, agresor, mluvka, všeználek atp. Tato pojetí jsou někdy prospěšná, ale někdy přinášejí riziko stereotypizace lidí nálepkováním souhrnného chování. To je ještě zvýšeno v kontextu interkulturní práce, kde si musíme být vědomi kritérií, jež používáme pro interpretování chování na základě velmi omezených projevů.

Užitečnější jsou přístupy, které se zaměřují na různé role, které skupina potřebuje pro dosažení svého cíle. Ty zahrnují jak role spojené s úkoly, které pomáhají dosáhnout cílů skupiny, tak podpůrné role, jež pomáhají při procesu plnění úkolů (viz také *T-Kit Rozvoj organizací* str. 45 pasáže o lidech, které je užitečné mít v týmu). V dalším výkladu představujeme kategorizaci, jež může pomoci zvýšit povědomí školicích skupin a jež rozlišuje mezi úkoly, procesem a blokačními rolemi.

Úkol	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciátor – přináší nové nápady nebo nové přístupy • Komentátor – poskytuje trefné postřehy • Elaborant – staví na návrzích ostatních • Ujasňovač – dává vhodné příklady, znovu vyjadřuje a snaží se přeformulovat problém. Snaží se postihnout smysl věcí a dosáhnout pochopení
Proces	<ul style="list-style-type: none"> • Uvolňovač napětí – používá humor a včas navrhuje přestávky • Usmířovatel – je ochoten opustit své stanovisko • Harmonizátor – zprostředkovává, urovnává spory • Povzbuzovač – oceňuje a podporuje ostatní • Dveřník – udržuje otevřené komunikační kanály, povzbuzuje ostatní a může působit jako filtr (v kladném nebo záporném smyslu)
Blokační role	<ul style="list-style-type: none"> • Agresor – zpochybňuje status ostatních nebo agresivně nesouhlasí • Negátor – kritizuje nebo napadá ostatní • Blokátor – drží se pozic, zmiňuje nesouvisející zkušenosti • Stojící stranou – nebude se účastnit (může vést soukromé rozhovory nebo psát poznámky) • Hledač uznání – chvástá se nebo mluví přemrštěně • Tematický skokan – mění téma • Vtipálek – rozptyluje energii vyprávěním vtipů • Ďáblův advokát – představuje jiné úhly pohledu (tato role může také hrát kladnou úlohu)

Všechna práva tohoto náčrtku náležejí autorovi, kterého se nám nepodařilo nalézt. Oceníme jakoukoliv informaci, která nám tohoto autora pomůže nalézt.

Výskyt blokačních rolí je velmi často symptomem nerovnováhy mezi základními prvky školení. V systémovém přístupu TCI modelu je chování tohoto druhu signálem, že se skupinový proces potýká s problémy a nejde pouze o ojedinelou výstřednost jednotlivce. V *Coyote 3* je možné najít zajímavý článek zabývající se blokačními rolemi a způsoby, jak s nimi nakládat.

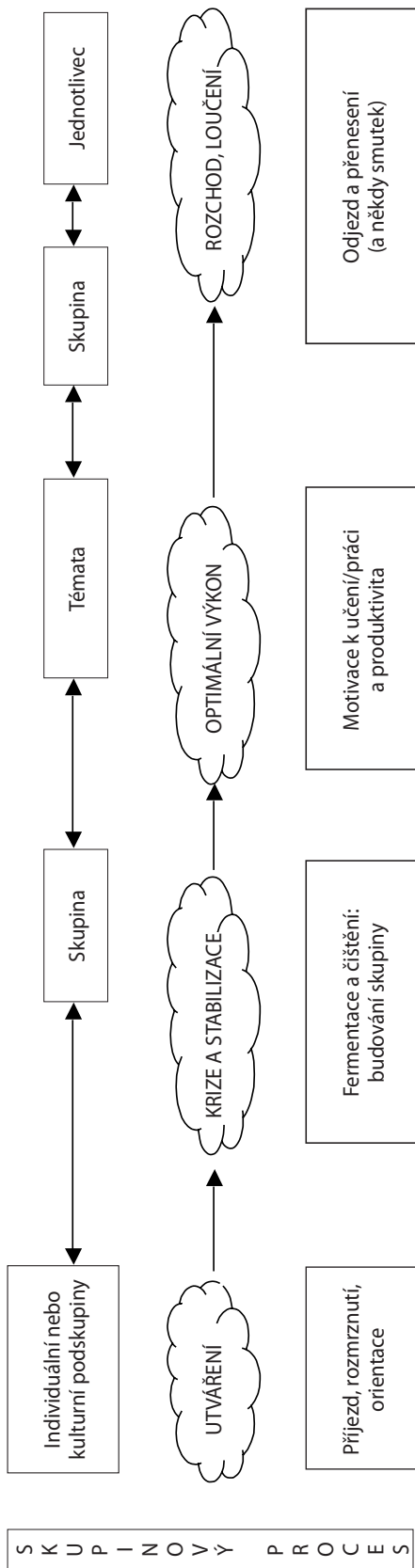
4.3.2 Skupinová dynamika a plánování programu

Každého školitele uklidní pocit, že má dobře připravený program se zajímavými tématy a metodami – rámeček pro školení je zajištěn. Nicméně když dává obsah na papír, musí si v mysli vytvořit určitá všeobecná pravidla pro skupinovou dynamiku a musí se také zamyslet nad metodologickými strategiemi ve vztahu k různým stadiím vývoje skupiny. Schéma 20 ukazuje integraci některých základních metodologických prvků odpovídajících stadiím vývoje skupiny a procesu učení. I když jsme metody a metodologie zmínili v Části 3, musíme znovu zdůraznit, že metoda je pouze nástrojem sloužícím k uvedení příležitosti k učení do pohybu a k dosažení určitého cíle školení vytvořením prostředí, v němž se jednotliví účastníci a skupiny cítí volně, aby mohli prožívat, reflektovat, učit se a měnit.



Schéma 20

Proces skupinového učení, vývoj skupiny a výběr metod



	Energisery Svítilna	Energisery Svítilna	Energisery Svítilna
Přivítání Hry se jmény Hry na prolomení ledu Osobní, organizační a kulturní představení Očekávání	Hry a cvičení směřující k interkulturnímu uvědomění (pokračují i nadále) Hry k vytvoření důvěry a cvičení budující tým	Témata zkoumána aktivními a participativními metodami (udržování interkulturní perspektivy) <i>Exkurze nebo návštěvy</i> Sdílení a rozbor ve velké skupině Denní hodnocení	Osobní hodnocení Hodnocení kulturní skupiny Rituály loučení

Večerní aktivity: práce, hry, party/disco, kulturní večery, volný čas atd.

(Z: George Wagner, 2000: Nepublikovaný školící materiál)

Rituály loučení

Nejen utváření, ale také rozchod skupiny musíte vzít v úvahu při vašem metodologickém plánování. Obzvláště to platí tehdy, pokud byla školicí zkušenost pro skupinu velmi intenzivní nebo osobní. Niže popsané rituály hodnotíme jako velmi užitečné, protože pomáhají skupině stát se znovu jednotlivci, kteří musí odjet a zdárně překonat rozloučení.

Uděláš to!

Skupina stojí v kruhu, paže kolem ramen svých sousedů. Každý účastník, který chce vyjádřit přání nebo mluvit o svém osobním cíli do budoucna (možná dokonce nesouvisejícím se školením), mluví a je podpořen kolektivním: „Dokážeš to!“. Rituál trvá tak dlouho, jak účastníci chtějí.

Zasloužila sis to, protože...

Pokud mají účastníci po školení získat certifikát, je příjemné, když při rozdávání certifikátů všichni stojí společně v kruhu. Jeden ze školitelů náhodně vybere jeden certifikát a při předávání účastníkovi krátce hovoří o tom, proč si je daná osoba zasloužila, čím přispěla atd. Tato osoba pak náhodně vybere další a proces pokračuje.

Nápady k zamyšlení

V souvislosti se schématem 20

1. Jak moc jste zohlednili skupinové procesy při svém posledním plánování programu?
2. Myslíte si, že je užitečné uspořádat uprostřed školení exkurzi nebo výlet?
3. Nechali jste dostatek času na zvláštní zájmy účastníků?
4. Do jaké míry jste se zaměřili na proces loučení?

4.3.3 Zodpovědnosti během školení

Zodpovědnosti týmu školitelů

Školitelé jsou zodpovědní různým aktérům zapojeným do celé přípravy a školicího procesu:

- Organizacím zapojeným do přípravného procesu a do vyslání svých členů
- Dárcům
- Za prostředí školení – ubytování, stav školicích zařízení a materiálů
- Vůči účastníkům za jejich mentální a fyzické zdraví (do určité míry)
- Za školení: za rozsáhlé obsahové prvky, za facilitaci procesu a za různé organizační prvky
- Sami za sebe a své kolegy školitele



Zodpovědnosti vůči účastníkům

- Je důležité demystifikovat vaši roli školitele. Dokud skupiny nerozumí vaší roli, mohou vás vnímat jako autoritativní postavu a nemusí přijmout svoji zodpovědnost za vlastní proces učení. Snažte se skupinu přimět k tomu, aby převzala zodpovědnost za své učení.
- Nemůžete očekávat, že vaše vlastní emocionální potřeby budou naplněny při práci facilitátora. Nepodlehnete pokušení využít moc, kterou vám předali účastníci, abyste naplnili své vlastní potřeby, jako například vyžadování pozornosti nebo respektu, nebo navázání přátelství.
- Role facilitátora neznamena, že jste kvalifikovaní psychoterapeuti, ať už na individuální nebo skupinové úrovni. Buďte opatrní, když vás účastníci přímo či nepřímo osloví se svými emocionálními potřebami.
- Je nezbytné, aby skupina rozuměla tomu, co s ní děláte: jaké jsou cíle, jak předpokládáte, že naplníte jejich potřeby, co jim můžete a nemůžete nabídnout a jakým způsobem se to chystáte udělat. Skupina má právo klást na vás zodpovědnost za to, co s ní děláte.

Upraveno z: Auvine a kol. (1979)

Participace a zodpovědnosti účastníků

Jak jsme viděli, jednoznačným cílem školení mládeže je zplnomocnění účastníků. Kromě potenciálu, který do své práce vloží školitelé, může dosažení výsledku napomoci i zapojení mladých lidí do procesu školení, a to od úplného začátku.

V praxi by měla být moc od začátku školení sdílena s ohledem na obsah, ačkoli se tato rovnováha moci může během školení posouvat. Pokud tým opravdu chce pracovat tímto způsobem, pak je nutné moc a s ní související problémy zviditelnit a prodiskutovat během počátečních stadií školení a je také nutné promyslet, jakým způsobem budou činěna rozhodnutí. Slovo moc není neslušné; moc je výsledkem řady kulturních, strukturálních a organizačních nastavení, ke kterým v průběhu školení dochází. Moc je neutrální, může být použita nebo zneužita. Čím více školitelé a účastníci objasní význam slova moc a otevřeně budou diskutovat o tom, jak moc funguje, tím více budou schopni ji využít ke zplnomocňování skupiny. Sdílení kontroly nad školicím procesem samozřejmě také znamená sdílení zodpovědnosti. Povahu a rozsah těchto zodpovědností je nutné pečlivě vymezit.

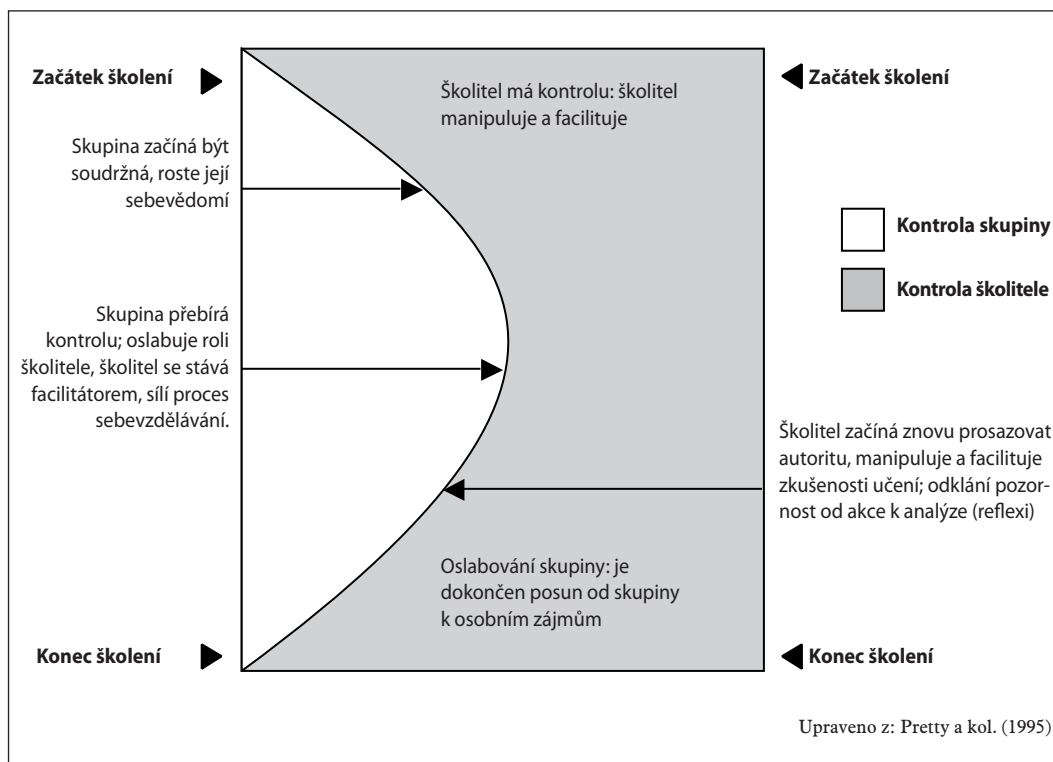
Účastníky školení můžete zapojit mnoha způsoby:

- Účasti při zaměření programu dosáhnete do určité míry tehdy, zeptáte-li se na očekávání a potenciál ve skupině.
- Denní hodnotící skupiny nebo jiné možnosti zpětné vazby umožňují vyjádřit názory a pocity ze školení. Tým by měl mít jasnou představu o způsobu použití zpětné vazby, kterou získá.
- Je užitečné vytvořit „komise“, které budou zodpovídat za určité prvky školení:
 - Společenskou komisi zodpovědnou za různé kulturní a společenské aktivity.
 - Zpravodajskou komisi zodpovědnou za denní zprávu ze školení (neznamená to, že by tato komise měla sepsat úplně všechno, může zodpovídat za koordinaci a delegování).
 - Denní hodnotící nebo reflexní skupinky probíhající se školiteli nebo i bez nich, které se zamýšlejí nad uplynulým dnem nebo školicími bloky a mohou vymyslet další návrhy týkající se programu.

- Metody plánování programu nebo rozhodování, které zapojují skupinu do podstatných rozhodnutí souvisejících s programem (viz níže).

Schéma 21

Stadia kontroly školicího procesu



4.3.4. Interakce skupina – tým a rozhodování

Jedním z nejpřínosnějších prvků školení je vrstevnické vzdělávání; tj. učení se od kolegů. Sdílení zodpovědnosti za školicí proces a obsah umožňují, že se znalosti, zkušenosti a zájmy účastníků stávají společným „potenciálem“ skupiny i jejím „předmětem učení“. Abychom dosáhli vrstevnického vzdělávání, musíme ponechat určitý volný prostor v programu, který zaplní potřeby a návrhy vyjádřené účastníky. Jak je tento prostor naplněn? Vrstevnické vzdělávání neznámá, že účastníci pouze teží z různých učebních zkušeností a nových forem znalostí, ale že se zároveň učí z aktivní účasti na rozhodování. Skupinové rozhodování je komplikovaný proces, který nás často dohání k vzteku. Školitelé by se měli zamyslet, jakým způsobem by podle nich měla být činěna rozhodnutí, nebo by měli dokonce přemýšlet, co je základem rozhodnutí. Níže uvedená tabulka podrobně uvádí odlišné techniky rozhodování, které můžeme při školení využít v závislosti na povaze a potřebách skupiny.



Rozhodnutí, rozhodnutí...

Většinové rozhodování

Probíhá hlasování a varianta zvolená většinou se stává rozhodnutím. Tato forma je obvykle efektivní, zároveň ji díky naší socializaci přijímáme. Mohou probíhat skrytá hlasování podskupin (podle pohlaví, kultury, sociálního statutu nebo statutu vzdělání) a ve skupině, která se zapojuje do týmové práce a participativních procesů, může být přímé hlasování nevhodné. Většina se musí zamyslet nad tím, jak začlenit potřeby menšiny, v opačném případě riskuje, že se lidé rozhodnou neúčastnit nebo cítí určité rozčarování.

Konsensus neboli kolektivní rozhodování

Tento způsob je založen na snaze o dosažení dohody podpořené skupinou jako celkem. Tato forma je vysoce participativní, využívá společné „moudrosti“ skupiny a vyzývá každého člena skupiny k převzetí zodpovědnosti za učiněná rozhodnutí. Rozhodování tímto způsobem může být úmorné, ale skupina postupně najde svůj vlastní rytmus. Tlak na dosažení konsensu může donutit některé účastníky učinit kompromis v obavě, aby se skupina udržela, stejně tak může tlak vytvořit prostor pro řadu blokujících rolí.

Individuální rozhodování

Jedna osoba rozhodne za celou skupinu. Tento styl je přípustný pro mimořádná nebo naopak určitá rutinní rozhodnutí, v ostatních případech poškozuje rozvoj účasti a sdílení zodpovědnosti ve skupině. Může pomoci týmu k určitému vzhledu do objevujících se vedoucích rolí.

Rozhodování podskupin

Rozhodování činí v podskupinách klíčové osoby, které mají tuto pravomoc (získaly ji na základě většinového nebo kolektivního rozhodování). Toto rozhodování může být užitečné pro určité úkoly nebo oblasti zodpovědnosti uvnitř školení jako celku.

Při školení pravděpodobně využijete kombinaci těchto odlišných technik v závislosti na skupině, předmětu rozhodování a kontextu. Pro velmi důležitá rozhodnutí patřící ke skupinovému životu (jako společná pravidla nebo prvky programu) je nejvhodnější kolektivní rozhodování, neboť koresponduje s hodnotami školení mládeže a umožňuje jednotlivcům pocítit sdílené vlastnictví jejich školící zkušenosti.

Vztahy s účastníky aneb má mě ráda, nemá mě rád...

Na rozdíl od dobrých filmů se dobrá školení mohou obejít bez milostných zápletek. Otázka vztahů mezi školiteli a účastníky je závažným profesionálním problémem, ke kterému se všichni školitelé nestaví stejně. Na některých školeních pro školitele se toto téma dokonce ani nezmiňuje. V některých organizacích mládeže jsme konfrontováni s opravdovými tabu. Ale jak se vypořádat s láskou v čase školení?

Třetího večera během mezinárodního školení navázala Jana (23), jedna ze školitelek, vztah s jedním z účastníků Petrem (21).

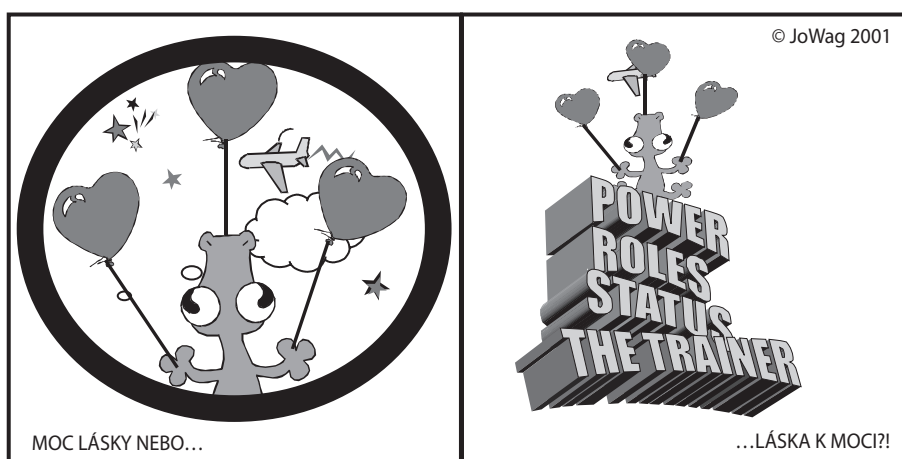
Následujícího dne nově vzniklý pár před ostatními neprezentoval svůj „románek“ kromě toho, že spolu hodně mluvili a seděli vedle sebe během jídla. Jana vypadala trochu unaveně a roztržitě, ale působí, jako by měla výbornou náladu a byla velmi šťastná.

Téhož dne se Jana během týmové schůzky týmu jedna z jejích kolegyně, která vytušila milostné vzplanutí, zeptala, zda je její intuice správná. Jana byla velmi šťastná, že se může podělit o své nové štěstí.

- Jak by se měl tým vypořádat s touto situací? Přemýšlejte nad různými řešeními.
- Jaké problémy může takový vztah způsobit ve skupině, pokud se stane veřejným?
- Jak byste reagovali, pokud by školitelem nebyla Jana, ale Jan?
- Jak byste reagovali, kdyby Jana byla o deset let starší než účastník?

Není jednoduché nalézt vhodnou odpověď na tuto případovou studii. Mnoho lidí odpoví instinktivně nebo podle svých zásad, kdy se jejich odpovědi budou pohybovat v rozsahu od radikálního ne k hlasitému ano. Za předpokladu plnoletosti účastníka lze argumentovat, že láska dopadne tam, kam dopadne, a člověk by neměl potlačovat své vlastní pocity. K vyřešení tohoto dilematu použijeme řadu hodnot, zkušeností a normativních očekávání.

Na chvíli opustíme výše uvedený problém a položíme si jinou otázku. Co mají společného role jako učitelé, psychologové, psychoterapeuti a školitelé? Jeden z důležitých prvků těchto rolí je, že všichni výše uvedení vstupují do strukturovaných vztahů s lidmi, kteří na nich do určité míry závisí z důvodu odlišných znalostí a statutu. V těchto vztazích je vždy přítomna moc, počínaje institucionální mocí ve vztahu učitel – žák až po moc naplnění potřeb a analýzy, která existuje mezi psychologem a jeho klientem. V řadě profesí, nejvíce pak v psychoterapii, více nebo méně výslovné profesionální kodexy zakazují tyto druhy vztahů.



Školitelé navzdory nebo možná právě díky participativnímu rámci, v němž pracují, vstupují do spletitých vztahů moci a závislosti se svými účastníky. Navíc profesionální přístup vyžaduje rovněž pevné stanovení hranic ve vztazích školitel – účastník již vzhledem ke kvalitě nabízeného školení.

Školitelé jsou zodpovědní za školicí proces, všechny účastníky a sami za sebe, proto by pozornost a „lásku“ měli rovnoměrně dělit mezi všechny, nejen je věnovat jedné osobě. Jaký vliv by měl zájem věnovaný jedné osobě na dynamiku skupiny, snad ani není nutné zmiňovat. Milostné dobrodružství probíhající během školení, jež je již tak značně namáhavé, může školitele vyčerpat po mentální i fyzické stránce. Důležitá je také otázka intenzity takového citu; vzhledem k uměle vytvořené situaci během školení, kdy jsou si lidé blízcí a navzájem na sebe odkázaní v omezeném časovém údobí, se někomu může zdát nepravděpodobné, že by během semináře vzplanula opravdová láska.

Psychologický výzkum ukázal, že moc je atraktivní nejen pro dospělé šplhající vzhůru, ale také pro mladé lidi. Být milencem školitele může mít mnoho psychologických výhod, například zvýšení vlastní sebeúcty a vlastního statutu mezi skupinou vrstevníků na školení. Přirozeně existují školitelé, kteří zneužívají svoji mocenskou pozici a realizují své sexuální a vztahové potřeby během školení z osobních důvodů a z důvodů spojených s prací. Takovým bychom se sice měli pokusit porozumět, ale také bychom jim jasně měli říci ne. Budoucí standardy kvality pro evropské školení by se měly touto otázkou zabývat. Měly by zároveň doporučit, aby se toto téma objevilo v kurzech školení pro školitele.

Mimochodem, pokud se zamilujete do účastníka, nic vám nezakazuje se s ním znovu setkat a prožít svou lásku po skončení školení!



4.4 Přizpůsobení a vedení školení

Pokud se školicí tým rozhodne aktivně zapojit účastníky do kurzu, měl by předem připravit způsoby, jak toho dosáhnout. Zde je nutné pamatovat na flexibilitu programu. Přizpůsobení školení neodpovídá na poptávku zákazníka, ale zahrnuje naplánování způsobů facilitace vstupu účastníka do procesu učení. Tuto snahu naplňuje řada možných přístupů. Začneme tím, že vezmeme v úvahu hodnotu a využití očekávání i zpětné vazby. Jde o prvky, se kterými se obvykle v nějaké formě setkáme na mezinárodních školeních.

4.4.1 Očekávání

Obvykle jsou na začátku aktivity účastníci požádáni, aby vyjádřili, co očekávají od kurzu. Tento proces někdy dokonce začíná již při vyplňování přihlášky. Rutinní otázky zahrnují:

- Proč jste zde?
- Co očekáváte od tohoto kurzu?
- Co byste si z kurzu rádi odnesli?
- Co jste připraveni sdílet nebo naopak poskytnout?

Očekávání jsou společným zahajovacím rituálem, atmosféru naplňuje mnoho hezkých barevných lepících papírků. Nicméně mnoho týmů později čelí méně pestré realitě, když po nějaké době nevědí, co si počít se všemi těmi barevnými ústřížky plnými nápadů. Přípravné týmy by měly být schopné uvítat tato očekávání, prodiskutovat je s účastníky i mezi sebou a zvážit jejich přínos celkovému programu. Jejich smysluplné začlenění je velkou výzvou, neboť shromáždit očekávání a nechat je bez odezvy je nebezpečným symbolickým gestem.

Velká očekávání?

Uvádíme dva způsoby, jak shromáždit očekávání na začátku kurzu.

Malá skupinka. Po představení cílů školení požádejte účastníky, aby vyjádřili svá očekávání od kurzu. Je důležité propojit cíle a částečné cíle, neboť ty budou účastníci prožívat, hrát, sdílet během několika dalších dnů. Objasněte účastníkům, že nemluvíte o životních očekáváních!

Vyberte přílehlavé otázky a shromážděte výsledky. Oblíbené je použití lepících papírků odlišných barev pro různé otázky, ale iniciativě se meze nekladou. Po dostatečně dlouhé době jsou veřejně prezentována očekávání účastníků i organizačního týmu. Poté by se měla diskuse skupiny zaměřit na nejvýznamnější očekávání, která jsou „ve shodě“ s obsahem kurzu, na očekávání, která nejsou přesně ve shodě, ale mohla by být začleněna, a na očekávání, která kurz ve vší své flexibilitě není schopen zaručit. Z výsledků diskuse může vzejít pracovní dohoda někdy nazývaná „školicí smlouva“. Tato dohoda propojuje ústřední cíle, které je nutné splnit, se společně akceptovanými očekáváními účastníků. Na smlouvu se můžete během kurzu odvolávat a využít ji jako základ pro zpětnou vazbu.

Velká skupina. Druhý příklad se týká jednání s velkým počtem účastníků, kdy použijete dvoufázový přístup. Poté, co jste požádali skupinu, aby vyjádřila svá očekávání, vytvoříte podskupinu tvořenou některými školiteli a účastníky. Skupina společně shromáždí a seskupuje podobná očekávání a poté představí výsledky celé skupině. Účastníci by měli být ochotni zodpovědět otázky a vyjasnit svá očekávání v době, kdy podskupina pracuje. Poté probíhá diskuse jako v předchozím případě.

Bez ohledu na výběr metody pamatujte, že jakmile vezmete v úvahu očekávání účastníků, dostáváte se do velmi citlivé situace. K tomu dochází vždy na začátku kurzu, kdy je vytvářen vztah mezi školiteli a účastníky. Tým tedy musí dávat pozor, aby nepůsobil jako výhradní vlastník kurzu, který projevuje svou laskavost tím, že vítá a zabývá se nápady účastníků.

Pokud účastníci vyjádří očekávání, která kurz evidentně nemůže naplnit, postupujte velmi obezřetně s vyjasněním této situace. Tato očekávání málokdy překračují určitou mez a nemůžete je proto úplně odsunout na druhou kolej, aniž byste v účastníkovi vyvolali pocit, že jsou jeho potřeby okrajové.

Pokud nakládáte s očekáváním tímto způsobem, mohou fungovat jako základ pro hodnocení během realizace. Pokud je berete v úvahu jako výsledky dohody, tým i účastníci by měli být schopni vybavit si je v každém stadiu nebo fázi kurzu. Během kurzu nebo programového bloku je možné odkázat na to, jak jsou určité kroky propojeny s určitými očekáváním, ale musíte si dát pozor, aby nebyly vytvořeny chybné odkazy a přehnaná spojení.

4.4.2 Zpětná vazba

Účastníci prostřednictvím svých reakcí a svého chování poskytují neustálou zpětnou vazbu. Skutečnost, jak účastníci reagují při navržení aktivity, úroveň jejich pozornosti, otázky, na něž se ptají, to, zda chodí včas nebo vždy přicházejí pozdě, nabízí pozornému školiteli soubor ukazatelů. V některých místech programu se pak účastníků na jejich zpětnou vazbu zeptáme přímo. Poskytnutí, přijímání a hodnocení zpětné vazby by mělo být neustálou potřebou každého školitele. Jeho význam nespočívá pouze ve vytváření určitých vztahů mezi školiteli a účastníky, ale také v posilování učení mezi účastníky. Není nutné hluboce rozebírat výsledky na týmové schůzce pokaždé, když získáme zpětnou vazbu, ale každý školitel by měl mít oči, uši a srdce otevřené a jednat podle toho, co vidí, slyší a cítí. Zpětnou vazbu můžeme z mnoha různých důvodů zneužít nebo špatně pochopit. Poskytnutí a přijímání zpětné vazby je zvláštním způsobem komunikace mezi dvěma lidmi. Zapojuje kritiku a solidaritu a zabývá se všemi nedostatky komunikace mezi lidmi v citlivé situaci. Abyste minimalizovali zmatky a prázdňné výměny názorů, byste měli stanovit jasná pravidla komunikace. Následující tabulka přináší přehled postupů při podávání zpětné vazby a zároveň vás krok za krokem provádí po poskytování užitečné zpětné vazby.

Krok 1: X informuje Y, jaký dojem získal z jeho chování a jednání.

Krok 2: X popisuje své reakce, které v něm vyvolalo chování Y.

Krok 3: X si ujasňuje, zda byla jeho pozorování správná nebo ne.

Krok 4: Y reaguje na podanou zpětnou vazbu (dobrovolný úkol).

Poznámka pro příjemce zpětné vazby: Přijměte zpětnou vazbu bez komentáře! Vyslechněte si ji, přijměte ji jako takovou, a pokud je to zapotřebí, vyjasněte si určité body. Zabráni vám to, abyste okamžitě polemizovali nebo unáhleně reagovali.

JAKÁ BY MĚLA BÝT ZPĚTNÁ VAZBA	ZPĚTNÁ VAZBA BY NEMĚLA OBSAHOVAT	ZPĚTNÁ VAZBA BY MĚLA OBSAHOVAT
Popisná	„To je špatné“ nebo „To je dobré.“ Neříkejte, že je něco dobré nebo špatné, kritéria pro taková hodnocení jsou subjektivní a ostatní lidé si je mohou vyložit různým způsobem.	„To, že jsi mluvil/a během hraní rolí tak hlasitě, mě stresovalo.“ Pouze popište, co se stalo a jak jste se v té chvíli cítili. Nechte na druhé osobě, ať se rozhodne, jak naložit s podanou zpětnou vazbou.
Konkrétní	„Jsi dominantní.“ Tento výrok ničemu nepomůže a je konfrontační	„Ve chvíli, kdy jsme se snažili rozhodnout, jsem měl/a pocit, že...“
Vhodná	„Chci, abys udělal/a...“ (mé vlastní potřeby) Nejedná se o zpětnou vazbu.	„Podle mého máš takovéto potřeby...“ Jedná se o zpětnou vazbu.
Užitečná	Pokud nejste schopni něco změnit, nezmiňujte to.	
Čhtěná	Zpětná vazba je neefektivnější, pokud je druhá osoba ochotna ji přijmout. U některých lidí je to fakticky jediný moment, kdy připomínky dosáhnou nějakého výsledku.	
Ve správný čas	Pokud je to možné, měli byste podat zpětnou vazbu bezprostředně po získání určitého dojmu.	
Jasná	Zeptejte se druhé osoby (příjemce zpětné vazby), zda pochopila, co jste svou zpětnou vazbou chtěli říci.	

(Ze zprávy účastníků TC 3, 1997)



Body k zamýšlení

Zamyslete se nad chvílí, kdy jste někomu naposledy podali zpětnou vazbu.

1. Jak souvisela s procesem a pravidly zmíněnými výše?

Zamyslete se nad chvílí, kdy jste naposledy obdrželi zpětnou vazbu.

2. Vyžadovali jste ji?

Výše uvedená pravidla jsou celkem striktní. Souhlasíte s tím, že zpětná vazba by neměla obsahovat hodnocení? Je to opravdu možné?

Cvičení na nácvik zpětné vazby

Cvičení je vhodné pro skupiny 10–15 účastníků. Pokud je vaše skupina větší, můžete ji rozdělit do podskupin. Toto cvičení funguje nejlépe, pokud se již účastníci navzájem znají.

1. Rozdejte pravidla (ve formě výše uvedeného materiálu) pro poskytnutí zpětné vazby.
2. Požádejte účastníky, aby vytvořili kruh. Školitel by se měl zapojit do kruhu.
3. Řekněte účastníkům, aby každý z nich podal pozitivní zpětnou vazbu účastníkovi po své levé straně (podle principu domina). Mohou si vybrat jakékoliv téma z minulých dnů semináře, které považují za vhodné.
4. Školitel podá pozitivní zpětnou vazbu prvnímu účastníkovi, který stojí po jeho levé ruce. Účastník pokračuje dál v kruhu zpětné vazby.
5. Školitel vstupuje do průběhu podávání zpětné vazby pouze v případech, kdy je třeba vyslovit soudy, které pak pomůže přeformulovat do vhodné zpětné vazby.
6. Když je kruh dokončen, školitelé požádají účastníky, aby cvičení zopakovali. Tentokrát si poskytují negativní zpětnou vazbu.
7. Dalším krokem může být pronášení negativního nebo pozitivního soudu o svém sousedovi.
8. Školitel se účastníků zeptá, jak se cítili při poskytování pozitivní i negativní zpětné vazby a jak při poslechu hodnocení svého chování. Zeptejte se, co si účastníci myslí o poskytování zpětné vazby podle výše uvedených pravidel.

4.4.3 Facilitační dovednosti

Uvedení (nových) témat

I když nemusíte používat zrovna cirkusové triky nebo nesmyslné kaskadérské kousky, můžete nové téma představit vhodným a zajímavým způsobem, který u účastníků vzbudí zvědavost a motivaci k účasti v novém programovém bloku. Při hledání způsobu proniknutí do tématu vás omezuje pouze vaše fantazie a několik metodologických kritérií. Uvedení by mělo:

- Připravit účastníky na nové téma jak po emocionální, tak po intelektuální stránce.
- Seznámit účastníky s tím, co bude následovat, aniž byste zacházeli do detailů nebo předem odhadovali výsledky, kterých byste chtěli dosáhnout.
- Být vhodně načasováno. Mělo by trvat maximálně 30 minut v závislosti na důležitosti a obtížnosti programového bloku nebo školeného tématu.
- Aktivizovat a motivovat účastníky.

Vedení jednání v celé skupině

Jednání v celé skupině jsou důležitá i vyčerpávající:

- Důležitá:
- Pro momenty instruktáže a rozboru.
 - Pro sdělení organizačních informací o školicím programu.
 - Pro představení výsledků celé skupině.
 - Účastníci mají možnost poznat sami sebe jako členy skupiny.
- Vyčerpávající:
- Z důvodu minimální participace samotných účastníků.
 - Komunikace vedená s pomocí tlumočení a interpretace, ve velkém množství osob, v nevětrané místnosti vyžaduje soustředění a disciplínu.

Facilitátor musí podporovat rovnováhu mezi potřebami jednotlivce a skupiny a školicím procesem. Musí si také uvědomovat svou komunikační pozici, energii skupiny a časové omezení práce ve velké skupině. Práce v týmu každému zjednoduší situaci, protože umožňuje střídání osoby vedoucí program, což mohou být i účastníci, pokud to kontext vyžaduje. Můžete také pracovat v týmu vedoucím jednání: jeden facilitátor zodpovídá za obsah a jiný za proces diskuse. Tato spolufacilitace je užitečná v případě konfliktu mezi facilitátorem obsahu a účastníkem; facilitátor se snaží vyřešit problém, neboť se může zaměřit na postupné vybudování výsledku.

Nyní vám představíme několik „smrtečných hříchů“, jichž by se měl vyvarovat každý vedoucí programu:

- Být málo připraven a pokládat špatné otázky během rozboru.
- Příliš se zaměřovat na osobní pocity účastníků.
- Chovat se povýšeně nebo blahosklonně.
- Používat nesrozumitelný žargon.
- Interpretovat úvahy a výroky tak, abyste podpořili své vlastní, třeba skryté zájmy. Diktovat průběh diskuse nebo témata, která mají být jejím předmětem.
- Vstupovat do dialogu s jednou osobou, preferovat určité řečníky před jinými.
- Ustavičně dávat „mini lekce“ nebo mluvit příliš obecně.
- Neposlouchat ostatní a příliš mluvit.
- Nesledovat čas a energii skupiny.
- Provádět nepřesné nebo vůbec žádné shrnutí.

(Seznam upraven z: TTC 2000, str. 39)

Jak vést živou diskusi!!!

Každý předsedající diskuse se cítí dobře, když nemusí z účastníků vymáhat jejich vlastní názory násilím. Někdy však diskuse mohou být příliš živé a rychlé; mnoho osob chce mluvit najednou a tlumočení nestačí zachytit průběh diskuse.

V takových případech je dobré zavést rituál diskuse:

Mluvicí hůlka: původně využívaná původními obyvateli Ameriky, hůlka umožňuje mluvit pouze svému držiteli. Předává se od řečníka k řečníkovi.

Létající mikrofon: malý míček s barevnými třásněmi můžete použít místo mluvicí hůlky. Hlavní výhodou je, že s ním můžete, na rozdíl od hůlky, libovolně házet z místa na místo.

Seznam řečníků: je užitečný, pokud neustále přibývá účastníků diskuse, kteří chtějí vyjádřit svůj názor. Abyste se vyhnuli chaotické diskusi, omezte vždy počet účastníků na 5 osob.

Všechny tyto metody vám umožní v případě potřeby vymezit prostor pro diskusi.



Povzbuzování participace účastníků

Svoboda není sedět na vrchole stromu, svoboda není let mouchy, svoboda je účast.

G. Gaber, italský zpěvák a autor písňových textů

Při diskusích o různých školicích metodách a stylech pamatujte na to, že o tom, jak v praxi zapůsobí vaše rozhodnutí, rozhoduje vaše osobnost, která je oživuje při školení. Nezávisle na tom, jaké facilitační metody použijete při práci ve skupině, je základním požadavkem povzbuzování účasti. Na povzbuzení účasti neexistuje žádný recept. Záleží na tom, jaký zaujmeme postoj, jak zapojíme řeč těla a do jaké míry jsme přirození. Povzbuzování aktivní účasti závisí na vytvoření dobrých podmínek a prostoru pro práci účastníků.

4.4.4 Rozbor

Na konci každé aktivity čeká školitele nejdůležitější úkol – rozbor. Bez něj by programový blok nebyl kompletní a jeho výsledky zmatené a někdy i zaujaté. Při rozboru školitelé analyzují s účastníky jejich zkušenosti, snaží se je přimět k tomu, aby se soustředili na to, co se při školení naučili, a nově nabyté znalosti propojili se předchozími zkušenostmi. Při rozboru máte příležitost udělat krok zpátky, přehodnotit cíle aktivity a strávit nějaký čas vyvozováním závěrů, nápadů a otázek z prožitkové složky programu. Je to, jako kdybyste někoho vzali za ruku a provedli ho zkušeností a zastavili se nad tím, co se daná osoba naučila.

Rozbor je obvykle postaven na řadě navzájem propojených otázek. Otázky mohou odrážet cyklus učení diskutovaný v Části 3, fungující směrem od zkušenosti k abstraktním úvahám a zpět ke zkušenosti:

- Jak se cítíte?
- Změnilo se něco od začátku aktivity? Proč ano? Proč ne?
- Co jste se naučili?
- Čemu jste nerozuměli nebo co se vám nelíbilo?
- Jednalo se o situaci, v níž...?
- Pokud byste měli dělat to samé znovu, co byste změnili?

Pokud existuje kouzelné pravidlo rozboru, pak toto pravidlo říká: Když se snažíte něco vyvodit, pokaždé odkazujte na konkrétní situace, na to, co se stalo, zvláště při shrnutí nebo vytváření spojení s abstraktním nebo teoretickým materiálem. Rozbor ztrácí svůj význam, pokud je přemrštěný. Dvouminutové cvičení na rozebrání nevyžaduje desetiminutový rozbor. Klíčové programové bloky a hlavní aktivity během programu vyžadují rozbor umožňující účastníkům zaměřit se na to, co zažili, a tvořící spojení mezi různými programovými částmi a souvislostí se školicí strategií.

Nápady k zamyšlení

- U kterých aktivit je obvykle zapotřebí rozbor?
- Jaké otázky pokládáte? Proč?
- Jak můžete zlepšit vaši práci při rozboru?

4.4.5 Práce s časem

Naším problémem není nedostatek času, ale čas, který náležitě nevyužíváme.

Seneca

Pokud není čas, pak je čas na všechno. Nikdy není spěch. To je opravdová svoboda.

Prísloví původních obyvatel Ameriky

Tato přísloví sice pocházejí ze dvou odlišných kulturních a časových kontextů a epoch, ale připomínají nám, že zdánlivě jednoduchý koncept času může při školení nebo v týmu způsobit divoké „kulturní srážky“. (Viz také *T-Kit Interkulturní učení* s ohledem na diskusi o pojetí času v různých kulturách a *T-Kit*

Rozvoj organizací s pasážemi o „zlodějích času“, str. 29 a dále.) Původní obyvatelé Ameriky pohlíželi na čas jako na proces, zatímco Seneca preferuje perspektivu zaměřenou na cíle a úkoly. Senekův pohled se ujal v industriálních zemích, kde se základními hodnotami stalo kulturní břímě výkonu nebo dosažení cílů. Současné teorie také říkají, že díky zhušťování času a prostoru způsobeného globalizací se znovu mění způsob našeho pohledu na čas. Navzdory těmto zajímavým debatám o povaze času se při školení mládeže vrátíme k senekovskému pojetí zaměřenému na dosažení školicích cílů, jež umožňují účastníkům zlepšit svůj výkon v jejich přirozeném prostředí. Proto musíme čas využívat kontrolovaným způsobem, který od všech zúčastněných vyžaduje určitý stupeň dochvilnosti. Toto pravidlo je nutné stanovit hned na začátku a tým by si měl připravit strategii pro případ, že bude při školení řešit čas jako možný problém.

Následující návrhy, související jak s přípravnou, tak s realizační fází školení, vám pomohou vyvarovat se časové tísně a zjednoduší vám tak průběh školení.

Během přípravy:

- Nevytvářejte program, v němž je každý okamžik naplánován. Méně je někdy více! Obecně platí, že určité styly učení potřebují strukturovanější program, pokuste se tedy dosáhnout rovnováhy.
- Pokuste se najít rovnováhu mezi časem formálním (programovým nebo zaměřeným na úkoly) a neformálním (volným časem nebo zábavou, které jsou přesto zaměřené na proces). Neformální části programu umožňují účastníkům sdílet osobní zkušenosti, setkávat se v uvolněném prostředí a podporují proces budování skupiny a neformálního učení.
- Počítejte s časem na spontánní aktivity nebo na témata navržená účastníky.
- Naplánujte denní schůzky týmu do programu v takových časech, kdy vás skupina s největší pravděpodobností nebude potřebovat.
- Lepší představu o načasování získáte, použijete-li metody, s nimiž již máte zkušenost. O metodách byste ale neměli rozhodovat pouze na základě tohoto pravidla.
- Postarejte se o to, aby večerní aktivity neohrozily program pro další ráno.
- Vyhradte si ve svém programu prostor pro volný čas, kdy se můžete vzdálit od skupiny, abyste si odpočinuli nebo se vyspali (viz také 1.2.5).

Během školení:

- Pamatujte na body uvedené v pasáži vytváření změn v programu nebo vymezení času pro řešení konfliktů.
- Při školeních se vyvarujte následujících „zlodějů času“:
 - během cvičení: přehodnocování nebo rozborů, změn místností, příprav a prezentací,
 - přesunů na prohlídky a exkurze,
 - stravování, zvláště pak v restauracích.
- Při uvádění časových limitů nikdy neříkejte: „Máte 20 minut na práci ve skupině,“ ale vyjádřete se ve vztahu k aktuálnímu času: „Opět se setkáme ve tři v zasedací místnosti.“

Body k zamyšlení

- Jak se zachází s časem ve vaší kultuře nebo vašem prostředí?
- Pokud se máte setkat v 5 hodin odpoledne s kamarádem nebo kamarádkou, jaké zpoždění budete považovat za přijatelné?
- Pokud máte v 5 hodin odpoledne pracovní schůzku, jaké zpoždění budete považovat za přijatelné?
- Jaký typ programu preferujete, na minutu rozplánovaný, nebo máte raději „základní kostru“? Proč?