

# ČUJEČNOST, ČUJEČNO IZKUSTVENO UČENJE IN RAZVOJNO-EDUKATIVNI MODEL SUPERVIZIJE

193

MINDFULNESS, MINDFUL EXPERIENTIAL  
LEARNING AND THE DEVELOPMENTAL-  
EDUCATIONAL MODEL OF SUPERVISION

**Janko Stergar**, *prof. soc. in zgo.*

*Strossmayerjeva ulica 11, 2000 Maribor  
janistergar@gmail.com*

## POVZETEK

Prispevek predstavi nekatere vidike in modele čuječnosti. Prikaže stične točke in razlike med »zahodno« in »vzhodno« čuječnostjo. Poudarek je namenjen prikazu integriranja posameznih modelov: čuječnega učenja z izkustvenim učenjem v čuječno izkustveno učenje, razvojno-edukativnega modela supervizije z izkustvenim učenjem ter čuječnosti in čuječnostnega izkustvenega učenja z razvojno-edukativnim modelom supervizije. Na ta način skuša prispevek omenjeni model supervizije teoretično in praktično obogatiti.

**KLJUČNE BESEDE:** *čuječnost, čuječno učenje, izkustveno učenje, razvojno-edukativni model, supervizija, čuječno izkustveno učenje.*

## ABSTRACT

The article presents some aspects and models of mindfulness. It shows the similarities and differences between the »west« and the »east« mode. The emphasis is placed on presenting the integration of individual models: mindful learning with

experiential learning into mindful experiential learning, a developmental-educational model of supervision with experiential learning, and mindfulness and mindful experiential learning with a developmental-educational model of supervision. The article tries to enrich the abovementioned model of supervision both theoretically and practically.

**KEYWORDS:** *mindfulness, mindful learning, experiential learning, developmental-educational model, supervision, mindful experiential learning*

## UVOD

V prispevku bomo osvetlili nekatere teoretične nastavke čuječnosti, predstavili »vzhodni« in »zahodni« oz. meditativni in sociokognitivni model čuječnosti (Langer, 1989) ter poskus združitve koncepta čuječnosti in izkustvenega učenja v modelu čuječnega izkustvenega učenja (Yeganeh in Kolb, 2009). Skušali bomo prikazati nekatere možnosti povezave omenjenih modelov (s poudarkom na čuječnem izkustvenem učenju) z razvojno-edukativnim modelom supervizije, ki v svoji teoretski zasnovi izhaja med drugim tudi iz teorije izkustvenega učenja (Kolb, 1984). Podali bomo nekatere možnosti navezave oz. vpeljave čuječnosti v supervizijski proces – predvsem kot neke vrste naravnost ali epistemološko izhodišče procesa, v manjši meri pa tudi predstavitev možnosti uvajanja posameznih čuječnostnih (meditativnih) praks.

Predstavili bomo teoretične nastavke. Konkretna akcija v smislu neposrednega izkustva v udejstvovanju na enem izmed izobraževanj v prakticiranju čuječnosti, ki so na voljo v Sloveniji, ni bila utišana. Je v fazi izvajanja. Reflektiranje prav tako. Čuječno eksperimentiranje poteka vedno znova s pozicije tukaj-in-zdaj, podprto s prejšnjim prakticiranjem meditativnih praks. Kolbov krog je na ta način lahko sklenjen in obogaten. Supervizijska perspektiva in dožemanje pa spremenjena.

V prispevku želimo več prostora nameniti razumevanju konstrukta čuječnosti ne zgolj kot meditativne prakse, temveč kot

neke naravne zmožnosti vsakega človeka (Černetič, 2005), ki mu pomaga, da pri učenju lažje prihaja do znanja s transformacijo izkušenj (Kolb, 1984). Osvetliti želimo procesni vidik čuječnosti, ki bi posledično lahko spremenil tudi našo supervizijsko prakso in dopolnil teoretične nastavke razvojno-edukativnega modela.

Na začetku bomo predstavili konstrukt čuječnosti, ki nas je nagovoril tudi osebno. Morda bomo lahko po koncu pisanja prispevka tudi pri sebi opazili Deikmanovo (1982, v Černetič, 2011) deavtomatizacijo ali razvezavo avtomatskih procesov, ki kontrolirajo percepcijo in kognicijo, upajoč, da bi z deidentifikacijo z avtomatičnimi sekvencami zmanjšali vpliv le-teh in omogočili nastanek praznega prostora, v katerem bo možno v vsakem trenutku izbirati ustrezní odziv.

Predstavili bomo poskus integracije čuječnega učenja in teorije izkustvenega učenja ter nekatere možnosti razvijanja posameznih »sposobnosti«, ki sovpadajo s posamezno fazo izkustvenega učenja: za izkustvo, za reflektiranje, za razmišljanje, za akcijo. Morda bi lahko bil eden izmed (posrednih) učinkov razvojno-edukativnega modela supervizije tudi razvijanje teh sposobnosti. Nekateré predloge za premik k tem učinkom bomo podali še v zadnjem poglavju, ko bomo osvetlili posamezne konkretnejše možnosti vpeljave čuječnosti, predvsem čuječnega izkustvenega učenja, v polje razvojno-edukativnega modela supervizije, pri čemer bomo izhajali iz predvidene strukture posameznega supervizijskega srečanja (Žorga, 2002).

Naš namen je predstavitev sovpadanja nekaterih dimenzij čuječnega izkustvenega učenja v razvojno-edukativnem modelu. Morda lahko boljše poznavanje tega pomaga supervizorjem razvojno-edukativnega modela pri izboljšanju prakse ali vsaj širjenju horizonta znanja. Pri postavljanju t. i. ciljev v raziskavi smo se zavedali nevarnosti, na katero sta opozorila Smrdu in Kordeš (2012). Ob epistemološkem poznavanju čuječnosti in njene uporabe v različnih poljih je mogoče opaziti zanimiv paradoks. Čuječnost je namreč v osnovi stanje brez ciljne usmerjenosti, medtem ko bi v pričujočem prispevku lahko »podlegli« imperativu, da se razume in uporablja prav s ciljem izboljšanja »rezultatov« supervizorja, supervizantov ali pa morda razvojno-edukativnega modela supervizije kot celote. Najbrž bi bilo ustrežnejše reči, da lahko pomaga supervizorjem pri spreminjanju njihove prakse.

## ČUJEČNOST MED VZHODOM IN ZAHODOM

Konstrukt čuječnosti (ang. mindfulness) izvira po trditvah nekaterih avtorjev (Černetič, 2005) iz budistične psihologije in postaja v zadnjem desetletju vedno bolj zanimiv za strokovnjake s številnih področij. Termin je prevod (T. W. Rhys Davis, 1881, v Smrdu in Kordeš, 2012) palijske besede »sati« in označuje Budino priporočilo k vsakodnevni vzdrževanju, kolikor je le mogoče, mirni pozornosti na telesne funkcije, občutke, objekte zavedanja (misli in zaznav) in zavest samo (Wynne, 2007, v Smrdu in Kordeš, 2012). Zahodna psihologija je termin ohranila, vendar je njegov pomen in uporabo prilagodila. Drugi avtorji (Langer, 2014) trdijo, da izvira iz antične budistične, hindujske in kitajske filozofije. Kakorkoli, ti t. i. »vzhodni pristopi« k čuječnosti so meditativni v svoji naravi in poudarjajo nereaktivno zavedanje in koncentracijo posameznikovega selfa in izkušenj. Vloga takšnih čuječnih praks je, da držijo um v sedanjem trenutku in da zmanjšajo reaktivnost na to, kar se v tem trenutku dogaja. Gre za način povezovanja z vsemi izkustvi – pozitivnimi, negativnimi in nevtralnimi (prav tam).

Obstaja veliko definicij v vzhodnem in zahodnem pristopu k čuječnosti. Tako imenovani vzhodni pristop k čuječnosti je doživel veliko transformacij, ki so sledile vpeljavi v zahodno kulturo in sodobno psihologijo, pri čemer je šlo za integracijo psiholoških in meditativnih elementov. Čeprav je budistična meditacija<sup>1</sup> usmerjena v razvijanje sposobnosti za čuječnost, se le-ta vse bolj uveljavlja kot samostojen konstrukt, neodvisen od budističnega izročila

<sup>1</sup> Meditacije ne gre povezovati zgolj z ezoteriko in religijo, temveč gre za praktično in pomensko polno prakso, kjer ne gre za spreminjanje izkušenj, temveč za popolno navzočnost, budnost in odprtost za doživljanje v sedanjem trenutku. Praksa meditacije ni transu podobno stanje niti ni pozitivno razmišljanje, je več kot samo tehnika, namenjena sproščanju, in ne predstavlja odsotnosti misli ali miselnega procesa. Meditacija človeka vedno znova prizemljuje, ga povezuje z njegovim vsakdanjim življenjem (Kabat-Zinn, 2011).

Nekatere sodobne psihološke definicije meditacije (npr. Walsh in Shapiro, 2006) govorijo o samoregulativnih vajah, ki so usmerjene na vadbo pozornosti in zavedanja, kjer je cilj boljše nadzorovanje mentalnih procesov in spodbujanje mentalnega blagostanja in razvoja ter posameznih sposobnosti (mirnost, jasnost, koncentracija, prijaznost).

(Černetič, 2011). Vodilno vlogo je »prevzel« Kabat-Zinn (Langer, 2014)<sup>2</sup>. Nekaj osnovnih definicij čuječnosti priča o različnosti razumevanja in širini obravnavanega pojma: »zavedanje iz trenutka v trenutek« (Germer, Siegel in Fulton, 2005, v Langer, 2014); »kontrola pozornosti« (Segal in Williams in Teasdale, 2002); »poseben način usmerjanja pozornosti v sedanjem trenutku, na nepresojajoč način« (Kabat-Zinn, 2005); »pripeljati zavedanje k trenutnemu izkustvu preko opazovanja in udeležbe v spreminjajočem se polju misli, občutij in senzacij iz trenutka v trenutek« (Bishop idr., 2004, v Langer, 2014, str. 1). Čuječnost je interpretirana na veliko načinov s še vedno trajajočim nestrinjanjem o tem, katera definicija je najustreznejša in najbolj uporabna (Mrazek idr., 2014). V novejših konceptualizacijah je zavestna pozornost opredeljena kot učinkovita kognitivna samoregulacija, ki se kaže v točnosti ocenjevanja in neavtomatičnosti odziva (Garlan, Gaylord in Park, 2009, v Smrdu in Kordeš, 2012).

Zahodni koncepti čuječnosti so se pojavili v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Močan vpliv je imelo pionirsko delo Ellen Langer o nečuječnosti<sup>3</sup> in izbiri (Langer in Moldovenau, 2000). Avtorica uporablja besedo za aktivno zarisovanje novih distinkcij ter večje občutljivosti na kontekst in perspektivo (Mrazek idr., 2014). Njeno delo je nastajalo neodvisno od vzhodnih kontemplativnih praks. Koncept izvira iz socialno-psihološkega pristopa.

<sup>2</sup> Čeravno tudi Kabat-Zinn (2011) trdi, da se lahko čuječnosti naučimo in vadimo v namernem usmerjanju pozornosti tudi brez sklicevanja na vzhodne kulture in budistično avtoriteto, bi najbrž tudi za to delitev lahko rekli, da si z njo lažje kategoriziramo svet, a obstaja nevarnost pretiranih posplošitev pri tovrstnih delitvah in razmejitev.

<sup>3</sup> Termin »mindless« zaenkrat še nima poenotene prevoda v strokovnih krogih. Zaradi večjega števila sopomenk smo se po nasvetu strokovnjakov ZRC SAZU odločili za prevod »nečuječnost«, a se zavedamo omejitev omenjenega prevoda. Nekateri strokovnjaki (npr. V. Poštuvan) uporabljajo termin »begajoči um« (osebna komunikacija, 7. 10. 2015), drugi (U. Kordeš) opozarjajo, da je v budistični »psihologiji« čuječnost (sati) ena od približno petdesetih osnovnih faktorjev zavesti, ki nimajo svojih nasprotij, lahko pa se gradijo v bolj kompleksne formacije (osebna komunikacija, 6. 10. 2015), kar ta način prevajanja postavlja pod vprašaj. Sledimo Levi-Straussovemu načelu binarnih opozicij, ki pravi, da človeški um razvršča svet v pare nasprotij in tako razvija jasne sisteme razmerij (Eriksen, 2009), in mnenju Sekcije za terminološke slovarje ZRC SAZU.

Čuječnost razume kot univerzalno človeško kapaciteto, ki ne rabi biti okrepljena z meditacijo: čuječnost se pridobi z vzdrževanjem orientacije na sedanost, odprtostjo do novosti, pozornostjo do razlikovanja, občutljivostjo na različne kontekste in zavedanjem različnih perspektiv (Langer, 2014).

Izpostavlja se kulturno razlikovanje med vzhodnimi in zahodnimi koncepti kot razlika med »biti« in »delati«. Vzhodni koncepti poudarjajo notranjo naravnost in načine bivanja kot cilje samorazvoja, medtem ko se zahodni pristopi osredotočajo na akcijo, ki poganja transformacijo in razvojno spremembo (Djikic, 2014).

Stičnosti so v tem, da so vsi osredotočeni na zavedanje iz trenutka v trenutek. Vsem pristopom je skupno, da vidijo odnos med umom in telesom kot dinamičen, kjer so človeške vedenjske izkušnje in osebne kvalitete moderirane preko sistematične mentalne prakse (Langer, 2014). Vsi pristopi vključujejo »prisotnost« kot stanje uma, ki omogoča, da se zoperstavijo negotovostim, ki jih prinaša življenje (Siegel in Siegel, 2014).

Čuječnost je univerzalen fenomen. Korenine čuječnosti je moč prepoznati tudi v izročilu nekaterih zahodnih mislecev, na primer v krščanski kontemplativni tradiciji filozofa A. Smitha (Černetič, 2005). Kapaciteto za čuječnost imamo vsi, njen pojav je naraven (Kabat-Zinn, 2005). Naravna sposobnost za čuječnost ni religiozna niti ezoterična, ampak je oblika naravne observacije. Černetič (2011) je mnenja, da sta možna povsem sekularna uporaba in raziskovanje čuječnosti, neodvisno od vsakršne duhovne tradicije. Po njegovem mnenju lahko govorimo o samostojnem znanstvenem konstrukt.

Čuječnost integrira vsebine iz kognitivnih, vedenjskih, izkuštenih in psihodinamskih teorij, učinkovita je v širokem spektru različnih motenj in problemov, ker cilja na procese, ki so skupni različnim patologijam (Černetič, 2005). Termin se lahko navezuje na oboje: proces – čuječna praksa in izid – čuječno zavedanje (Shapiro in Carlsen, 2009).

Čuječnost ni zgolj tehnika, večji učinek ima, če postane splošen način delovanja oz. način življenja (Brantley, 2003, v Černetič, 2005). Smrdu in Kordeš (2012) opozarjata, da termin čuječnost uporabljamo na dva načina. Po eni strani označujemo z njim stanje doživljanja, po drugi pa tehniko psihološke priprave. Gardner in Moore

(2004, v Smrdu in Kordeš, 2012) navajata čuječnost kot posledico intervenc, usmerjenih na zavestno pozornost, sprejemanje negativnih misli, zmanjševanje skrbi, povečano uživanje, koncentracijo in vztrajanje. Razume se jo tudi kot tehniko za kontrolo čustvenih stanj s pomočjo namenske oddaljitve tako od čustev kot od misli.

## **SOCIOKOGNITIVNI MODEL ČUJEČNOSTI – ČUJEČNOSTNO UČENJE**

Vsak konstrukt, ki obstaja že dlje časa, ima več definicij. Kot smo videli, obstaja več delitev čuječnostnih praks in raziskovanja. Predstavili bomo še eno izmed bolj sprejetih delitev čuječnostnega raziskovanja in prakticiranja, ki temelji na dognanjih Yeganeha (2006) in Yeganeha ter Kolba (2009). Avtorja ločita meditativno čuječnost in sociokognitivno čuječnost. E. J. Langer (2014) jo je označila kot »zahodno čuječnost«, samo sebe je označila za »mater«<sup>4</sup> tega modela.

Čuječnost se razume v povezavi s kognitivno kategorizacijo, kontekstom in situacijskim zavedanjem (Langer, 1997) ter z učenjem (Yeganeh in Kolb, 2009). Gre torej za čuječno učenje.

»Ko smo čuječni, implicitno ali eksplicitno (1) vidimo situacijo iz različnih perspektiv, (2) vidimo informacijo, predstavljeno v situaciji kot nekaj novega, (3) ki je del konteksta, v katerem sprejememo informacijo in (4) ustvarimo nove kategorije, skozi katere lahko to informacijo razumemo« (Langer, 1997, str. 111).

Čuječnost je (Langer, 2000) aktivno in fleksibilno stanje uma:

- ko smo aktivno zavzeti v sedanjosti,
- zaznavamo nove stvari,
- smo občutljivi na kontekst in perspektivo,
- pravila in rutine nas zgolj usmerjajo,
- prihaja do fenomenološke izkušnje vključenosti.

<sup>4</sup> Tako se je v enem izmed videopredavanj (<https://www.youtube.com/watch?v=nXixMXDPv6g>) označila sama.

E. J. Langer (2000) zagovarja stališče, da čuječnost dosežemo brez prakticiranja meditacije. Biti čuječen je po njenem preprosto dejanje zarisovanja novih distinkcij, ki nas popelje do večje občutljivosti do konteksta in perspektive ter do večje kontrole nad življenjem. Ko smo v t. i. čuječnem učenju, se izognemo ustvarjanju miselnih vzorcev, ki nas po nepotrebnem omejujejo in so bili nepremišljeno sprejeti kot resnični.

Avtorica trdi (prav tam), da šolski sistem in drugi sistemi močno vzpodbujajo nečuječno učenje preko akumulacije »objektivnih« resnic. Nečuječnost razume kot nasprotje čuječnosti (Langer in Moldoveanu, 2000a). Nečuječno vedenje je opisano kot avtomatično vedenje<sup>5</sup>. Ko smo nečuječni, se obnašamo kot avtomati, ki so bili programirani, da se vedejo glede na smiselnost naših vedenj iz preteklosti, namesto da bi se osredotočili na sedanost (Langer in Moldoveanu, 2000b).

E. J. Langer (2000) trdi, da obstajata dva načina, kako nečuječnost pride do izraza: s ponavljanjem in z enkratnim izpostavljanjem. Medtem ko je po njenem prvi bolj poznan način, ko ponavljamo nekaj vedno znova, se zanašamo na svoj miselni vzorec, kako doseči nek cilj (npr. večina je izkusila vožnjo po znani poti, tako da se je zdelo, da je avto prišel sam na cilj), se drug način pojavi pri začetni izpostavljenosti informaciji – če dano informacijo procesiramo brez prepraševanja alternativnih načinov, na katere bi informacijo lahko razumeli. Ujeti smo v rigidno perspektivo, ne meneč se za alternativne načine vedenja; našemu vedenju vladajo pravila in rutine (prav tam). Če smo čuječni, nas rutine in pravila lahko vodijo, a nas ne določajo.

Nečuječnost je neaktivno stanje uma, ki temelji na kategorijah iz preteklosti; preteklost tako determinira sedanost; ujeti smo v eni perspektivi, neobčutljivi smo na kontekst, vodijo in določajo nas pravila in rutine, bojimo se narediti napake (Langer, 2000).

Večina ljudi meni, da s(m)o čuječni, a vseeno večino časa »nis(m)o tam«, kjer bi naj bili. Ko verjamemo, da smo udeleženi v nečem novem, k temu pristopimo čuječno; ko verjamemo, da nekaj

<sup>5</sup> Priljubljen izraz v na čuječnost orientirani kognitivni terapiji je avtomatski pilot (Segal, Williams in Teasdale, 2002; Williams in Penman, 2015).



dobro poznamo, k temu pristopimo nečuječno (prav tam). Kot bo postalo jasno, je moč v negotovosti in sprejemanju le-te, četudi sami ponavadi napačno mislimo v terminih gotovosti in varnosti.

Čuječnost širi posameznikov nabor kognitivnih kategorij.<sup>6</sup> Na idejo, ustvariti nove kategorije, je vplivala Langerjeva, njene zgodnje študije o pristranskosti in predsodkih. Ugotovila je, da preproste nalepke, ki jih dajemo drugim (npr. dober, slab), ne reflektirajo natančno kompleksnosti sveta; namesto tega se dopušča nečuječne racionalizacije, ki upravičujejo širok nabor nefunkcionalnih vedenj (Yeganeh in Kolb, 2009).

Sociokognitivna čuječnost se osredotoča na kognitivne aplikacije čuječnosti (npr. kako lahko učinkoviteje razvrščamo izkušnje in naredimo smisel iz sveta, ki temelji na novih mentalnih kategorijah in modelih). Sociokognitivna čuječnost ne poudarja meditacije, ampak pomen dodatnih praks.

**TABELA 1:** Primerjava meditativne in sociokognitivne čuječnosti/nečuječnosti (Yeganeh in Kolb, 2009, str. 14)

<b>sociokognitivna čuječnost</b>	<b>podobnosti</b>	<b>meditativna čuječnost</b>
1. dovzetnost za kontekst	1. zavedanje	1. orientacija na sedaj
2. odprtost do novih informacij	2. novost	2. nepresojačoče
3. nova razlikovanja/nove kategorije	3. angažiranost	3. namensko
4. večperspektivnost		
<b>sociokognitivna nečuječnost</b>	<b>podobnosti</b>	<b>meditativna nečuječnost</b>
1. avtopilot	1. avtopilot	1. običajne reakcije
2. sledenje vnaprej določenim pravilom	2. rigidne pristranskosti	– navade
3. ujetost v rutinirana vedenja	3. vnaprej določena pravila	2. živeti v preteklosti/prihodnosti
4. rigidnost perspektiv		3. sodbe/vrednotenje
5. manj zmogljivosti za različnost		4. avtopilot

<sup>6</sup> Gre za razvrščanje objektov ali dogodkov v kategorije: objekti ali dogodki, ki se opazovalcu zdijo, da sodijo skupaj, so razvrščeni v eno mentalno kategorijo. Gre za organizacijo znanja iz širokega nabora izkušenj. Objekti in dogodki so razvrščeni v kategorije glede na njihove karakteristike. Takšne kategorije so »gradniki za človeško misel in vedenje« (Medin, 1989, v Freeman, 1992).

E. J. Langer (2000) še naprej podaja nekatere značilnosti nečujčnosti, predvsem nečujčnega učenja. Po njenem večina učenja nenamensko spodbuja nečujčnost. Dejstva naj bi bila tipično predstavljena na ta način, ne meneč se za perspektivo. Po eni strani navaja znanstvenike, ki naj bi vedeli, da raziskovanje rezultira v ugotovitvah, ki so verjetno resnične glede na kontekst, v katerem je bilo delo opravljeno. Po drugi strani pa izpostavlja še učitelje, ki jih prevajajo, in tako pride do prehoda od verjetnosti k absolutnim izjavam, ki lahko skrijejo morebitno negotovost. Pri »prevajanju« morajo biti zato previdni tudi supervizorji. Vprašamo se lahko, koliko bolj zanimivo bi bilo, če bi dopuščali možnosti prevpraševanja. Kdaj so kakšne informacije resnične in kdaj ne? In spodbujanja razmišljanja, kako spremeniti neko dejstvo v svoje nasprotje. Dejstva namreč niso brez konteksta; njihova pomen in uporabnost sta odvisna od situacije. Kdo odloča o tem, katera perspektiva je reprezentativna in zakaj?

Avtorica (prav tam) nadaljuje, da nas pogosto način, kako je informacija običajno podana, ne spodbuja, da bi se spraševali. Če ignoriramo to perspektivo, lahko pomešamo stabilnost svojih miselnih vzorcev s stabilnostjo pričujočega fenomena. Stvari se namreč ves čas spreminjajo in so v enem trenutku različne iz različnih perspektiv, medtem pa jih mi držimo pri miru v svojih glavah, kot bi bile konstantne. Kontekst se namreč spremeni, medtem ko se nečujčno naučeno vedenje navadno ne (prav tam). Vsa naša dejstva so odvisna od konteksta.

Langer (prav tam, str. 221–223) podaja nekatere predloge praks za spodbujanje čujčnosti.

- Če se prvič, ko se srečamo z informacijo, le-to naučimo zaznavati čujčno, jo lahko v prihodnje uporabljamo na kreativne načine. Pri tem razlikuje, kako nekaj predstavimo kot problem: »To je igračka od psa.« ali »To bi lahko bila igračka od psa.« Tisti, ki jim je bil predmet predstavljen pogojno, so se odzvali čujčno. Pomembno je, da se stvari predstavijo z jezikom, ki predpostavlja, omogoča variacije in perspektive. To bi lahko aplicirali tudi v supervizijski situaciji, predvsem pri

predstavitvi gradiva supervizanta, kjer bi lahko prihajalo do razlik, če bi supervizanti odpirali prostor variacijam, medtem ko bi pripovedovali svoj »primer«. Že pri pisanju supervizijskega gradiva bi lahko bili pozvani k temu, da bi skušali pisati o svojem primeru, težavi, problemu odprto, dopuščajoč odprte možnosti, iščoč drugačnega pogleda. Supervizija ponuja možnosti za odpiranje prostora za drugačen pogled, za drugačno perspektivo (Kobolt in Žorga, 2006).

- Kaj pomeni, da nečemu namenimo pozornost? Nekateri to razumejo, kot da bi držali tarčo svoje pozornosti pri miru in se fokusirali, kot bi se fokusirala kamera. Razlika je, če namenimo pozornost stimulusu kot takemu ali pa opazujemo nove stvari, ki jih zaznavamo o stimulusu. Drugi način spodbuja čuječnost, omogoča lažje vzdrževanje pozornosti, ljudje si tako zapomnijo več o svoji »tarči«.
- Večanje vrednosti dvoma.
- Iskanje neskladnih podatkov.
- Produciranje novih načinov mišljenja in delovanja.

V nadaljevanju bomo naredili ovinek k osvetlitvi, kako se razvojno-edukativni model supervizije povezuje s teorijo izkustvenega učenja, in se kasneje vrnili na čuječnost.

## **RAZVOJNO-EDUKATIVNI MODEL SUPERVIZIJE IN TEORIJA IZKUSTVENEGA UČENJA**

Na področju pedagoških in socialnih dejavnosti se je v Sloveniji razvil model supervizije, ki se imenuje »razvojno-edukativni model« (Žorga, 1994; 1997). Izpeljan je iz nizozemskega razumevanja supervizije, a je prilagojen našim možnostim, potrebam in tradiciji. Model med drugim temelji na predpostavkah teorije izkustvenega učenja (Žorga, 2002). Najprej bomo pogledali, kakšna so izhodišča izkustvenega učenja in povezave z razvojno-edukativnim modelom supervizije, nato bomo predstavili sociokognitivni model čuječnega učenja E. J. Langer (1989, 1997, 2000; Langer in Moldoveanu, 2000a) skozi oči »očeta« izkustvenega učenja Davida Kolba in

njegovega študenta Bubacka Yeganeha. Avtorja sta skušala povezati dognanja čuječnega učenja Langerjeve in svoja spoznanja o izkuštenem učenju v nov konstrukt »čuječnega izkustvenega učenja«, ki bo predstavljen v naslednjem poglavju. Na koncu bomo skušali čuječno izkustveno učenje povezati s supervizijskim modelom in nakazati, kje so možnosti za njegovo aplikacijo.

V razmišljanjih o tem, kaj se v procesu supervizije dogaja, ne smemo spregledati, da imamo opraviti z učenjem<sup>7</sup> preko izkušenj oziroma z izkustvenim učenjem. Pri tovrstnem učenju je pomembno, kaj je človek izkusil, doživel. Pri tem imamo opraviti tako z objektivnim kot s subjektivnim delom izkušnje. Osebo zaznavanje in doživljanje določenega dogodka je za posameznika, ki je bil v izkušnji udeležen, pogosteje celo pomembnejše od objektivnih dejstev. Da pa se iz izkušnje resnično nekaj naučimo, da začne izkušnja »delovati«, je potreben dialog. Dialog omogoči, da postane izkušnja posamezniku del znanja o samem sebi in o odnosu, ki ga ima do sveta okrog sebe, omogoči mu spreminjanje lastne življenjske filozofije.

Utemeljitelj izkustvenega učenja je David Kolb. Učenje vidi kot proces, v katerem se znanje (vedenje) kreira preko transformacij izkušenj (Kolb, 1984). Temeljna elementa sta torej izkušnja in njena transformacija. A zaznava izkušnje ni dovolj za učenje, ampak moramo z njo tudi nekaj storiti (Peklaj, 1992).<sup>8</sup>

Žorga (2002) aplicira Kolbova spoznanja na razvojno-edukativni model supervizije. Poudari, da je izkušnjo potrebno ustrezno predelati. V učenju, ki je ciklični proces, prihajamo do znanja s transformacijo izkušenj. Način dela z izkušnjo v superviziji razvojno-edukativnega modela torej ustreza Kolbovem modelu učenja kot cikličnega procesa.

V njem se prepletajo štiri aktivnosti (povz. po Žorga, 2002, str. 23–24):

<sup>7</sup> Učenje je celosten proces, ki vključuje integrirano delovanje celotnega organizma: mišljenje, čustva, zaznavanje in vedenje (Peklaj, 1992, str. 118).

<sup>8</sup> Kot je dejal Drucker (2001): »Ne učimo se iz izkušenj, temveč iz razmišljanja o svojih izkušnjah«. Podobno navaja Tancig (1995, str. 46): »Prikrto oz. praktično znanje je težko poučevati ... Vendar izkušnja sama še ne zadostuje za to, da si izboljšamo praktično znanje. Bolj pomembno je, kako se lahko iz te izkušnje učimo.«

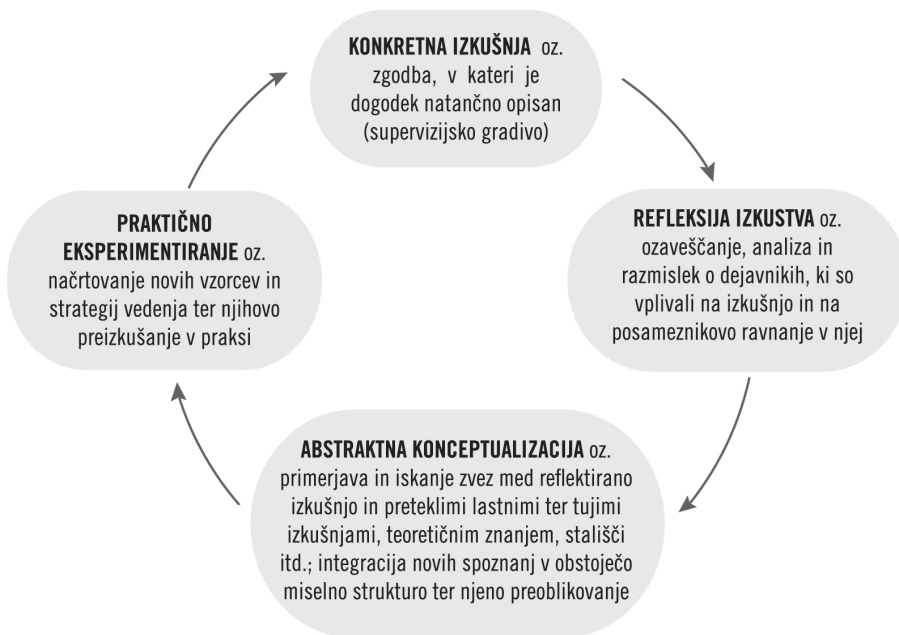
1. konkretna delovna izkušnja oz. v superviziji zgodba o njej,
2. refleksija te izkušnje oz. razmislek o njej,
3. njena abstraktna konceptualizacija oziroma njeno osmišljanje,
4. praktično eksperimentiranje oz. delovanje na drugačen (nov) način.

Žorga (2002, str. 23–29) izpostavi nekatere pomembne točke v poteku procesa učenja v razvojno-edukativnem modelu supervizije.

- Učni proces se lahko začne na katerikoli točki tega kroga. Pomembno je, da vedno zajema vse štiri dejavnosti. Za razvojno-edukativni model supervizije sta bistvena prav pre-delava in učenje iz poklicnih izkušenj.
- Supervizor naj bi vodil strokovnega delavca v njegovem učnem ciklusu preko teh štirih aktivnosti oziroma štirih faz učnega procesa. Pri tem naj bi oblikoval take učne situacije, ki spodbujajo strokovnega delavca pri prehajanju od ene faze do druge.
- Zato je pomembno, da potekajo supervizijska srečanja vzporedno z delom, saj tako lahko poteka proces učenja v obliki spirale na vedno višjem nivoju.

Carroll (2009, str. 41) izpostavlja, da cikel izkustvenega učenja integrira štiri oblike znanja: tacitno znanje (vedeti intuitivno), refleksivno znanje (vedeti, zakaj), deklarativno znanje (vedeti to) in praktično ali proceduralno znanje (vedeti, kako), ki jih opredeljuje takole:

- Tacitno znanje je osnova »opravljanja« dela. V prakticiranju dela se potopimo v znanje, ki ga imamo, in intuitivno z »neza-vedno kompetenco« počnemo, kar pač počnemo. To znanje se nanaša na avtomatizem. Intuitivno znanje je najučinkovitejši način vključevanja v delo. Vemo avtomatsko in prakticiramo intuitivno. Seveda na tej točki obstajajo razlike med začetniki in strokovnjaki.
- Refleksivno znanje: refleksija in kritično refleksivno učenje vključujeta supervizante v iskrenem raziskovanju njihovega dela (Mezirow, 2000, v Carroll, 2009). Z odprtim umom in



SLIKA 1: Proces izkustvenega učenja v superviziji (Žorga, 1994, 2002)

odprtim srcem so supervizanti transparentni, iskreni, zavedajoči se in pozorni na to, kar se dogaja, medtem ko reflektirajo o procedurah, procesih in odnosih.

- Deklarativno znanje izhaja iz kritične refleksije. Učenje je artikulirano in povezano s teorijo, okvirji, modeli in drugimi intelektualnimi definicijami ter opisi. Učenje je ujeta v besede in glasove – artikuliranje našega učenja v teorijah ga pomaga. Praktično znanje poskuša najti poti za prevajanje deklarativnega učenja v veščine, sposobnosti, kompetence in kvalitete supervizanta, ki mu omogočajo, da se vrne k svojemu delu.

Law, Ireland in Hussain (2007) so skušali aplicirati cikel izkustvenega učenja na koučing in so izpostavili tri gibanja, premike

klientov. Čeprav obstajajo nekatera razlikovanja med koučingom in supervizijo, bi lahko te ugotovitve aplicirali tudi v polje supervizije:

- a. od notranjega k zunanjemu gibanju: notranje gibanje vključuje refleksijo in konceptualizacijo novega učenja; to (kot posledica) vodi k drugemu, zunanjemu gibanju, od akcije k aplikaciji učenja v nove prakse;
- b. preteklo, sedanje in prihodnje gibanje: pretekla izkušnja je reflektirana v sedanjosti in daje izhodišče novim pomenom, ki so lahko integrirani v nadaljnje delo;
- c. gibanje »znotraj«, ki rezultira v spreminjanju pomena – pomen in interpretacija naše izkušnje se spremenita, ko jo damo v kritični pregled.

V nadaljevanju bomo predstavili poskus združitve teorije izkustvenega učenja in čuječnega učenja.

### **POVEZAVA TEORIJE IZKUSTVENEGA UČENJA IN ČUJEČNEGA UČENJA – ČUJEČNO IZKUSTVENO UČENJE**

Yeganeh in Kolb (2009) razumeta čuječnost kot orodje, pripomoček učečim se, da izboljšajo svoj učni potencial v organizacijah. Mi se bomo v nadaljevanju osredotočili na možnosti izboljšanja učnega potenciala v supervizijski situaciji. Prišla sta do svoje definicije čuječnosti.

Čuječnost je stanje, v katerem je posameznik:

- osredotočen na sedanjost in neposredno izkušnjo,
- intencionalno zavesten in pozoren,
- sprejema življenje kot nastajajoči proces spremembe (Yeganeh in Kolb, 2009, str. 14).

Izkustvena teorija učenja definira učenje kot »proces, kjer je znanje kreirano preko transformacije izkustva. Znanje je kombinacija

prijemanja in transformacije izkustva« (Kolb, 1984, str. 41). Model prikazuje dva dialektično povezana načina prijemanja izkušnje (konkretna izkušnja in abstraktna konceptualizacija) in dva dialektično povezana načina transformiranja izkušnje (refleksija izkustva in praktično eksperimentiranje) (Yeganeh in Kolb, 2009).

Shoet (2011) po drugi strani izpostavlja, da tudi čuječnost pomaga k transformacijskemu učenju. Opisuje meta-veščine, ki se jih lahko priučimo in ki lahko ustvarijo prostor, znotraj katerega reflektiramo o razmišljanju in občutkih, pri čemer supervizor pomaga razvijati vzdušje, v katerem lahko raziskujemo zavedanje mentalnih modelov, domnevnih svetov in čustvenih stanj.

Z razumevanjem odnosa med čuječnostjo in izkustvenim učenjem ter izkustvenimi učnimi stili lahko oblikujemo čuječne izkustvene učne prakse (Yeganeh in Kolb, 2009), in to tudi pri delu v supervizijskem procesu edukativno-razvojnega modela.

Individualne spirale učenja potekajo preko učnega kroga s štirimi načini, ki so preferenčni za posameznika. To, kako se posamezniki učijo, oblikuje smer njihovega osebnega razvoja. Kolb (1984) je dokazal, da na učne stile vplivajo tip osebnosti, kultura, izobraževalna specializacija, izbira kariere ter trenutne službene vloge in naloge.

Na hipoteze o odnosu med čuječnostjo in učnimi stili je vplival William James, katerega spoznanja predstavljajo osnovo tudi teoriji izkustvenega učenja. James (1890, v Yeganeh in Kolb, 2009, str. 15) navaja: »Nobeno stanje, ki izgine, ne more biti ponovljeno in identično s tistim, kar je bilo pred tem.«

Zanimivo vzporednico izkustvenega učenja in čuječnosti je opazil tudi Siegel (2010), ki je dejal, da je praksa vračanja begajoče pozornosti nazaj k »tarči« vedno znova »učenje *par excellence*«. Trdi, da um pogosto zanemari bogatost konteksta, ki naredi izkušnjo unikatno.<sup>9</sup> Namesto tega pogosto avtomatsko etiketira dražljaj, ki bazira na omejeni izpostavljenosti in se premika k naslednjemu dražljaju s premalo podrobnim opazovanjem. Naše nalepke delovnih

<sup>9</sup> S čimer se strinja tudi Langer (2000): kontekst je ključen. Tudi pri razumevanju tega, kar percipiramo kot napako. Napaka je lahko v enem kontekstu, v drugem pa morda ne.



izkušenj kot npr. produktivnih, dolgočasnih, groznih, uspešnih, nujnih, sproščenih ipd. imajo prav tako osnovo v avtomatično kategorizirani izkušnji namesto na popolni prisotnosti v enkratnem kontekstu trenutka (Langer, 2000).

Jamesov (1890, v Yeganeh in Kolb, 2009) poudarek na takojšnji neposredni senzualni izkušnji se osredotoča na izkušnjo tukaj-in-sedaj, ki je skozi zgodovino označena kot čuječnost. Izpostavlja pomen pozornosti in definira spiralo interes – pozornost – selekcija, podobno kot krog izkustvenega učenja, ki ustvarja kontinuiran tok izkušenj. Te predstavljajo tudi osrednji element čuječnosti.

S podpiranjem povezave med učenjem iz izkušenj in čuječnostjo je bilo ugotovljeno, da so posamezniki, ki so dosegli visoke rezultate na Langerjevi lestvici čuječnosti, le-to izpostavili kot najpomembnejšo neposredno konkretno izkušnjo v svojem učnem stilu (Yeganeh, 2006). Posamezniki, ki so dosegli visoke rezultate pri čuječnosti, niso nujno dosegli visokih rezultatov tudi pri reflektivnem opazovanju, predpostavljajoč, da niso bili izgubljeni v mislih ali ruminirajoči, ampak so bili pozorni na svoje izkušnje. Rezultati predvidevajo, da lahko praksa čuječnosti pomaga posameznikom učiti se iz izkušenj na dva načina (Yeganeh in Kolb, 2009):

- s spodbujanjem fokusa na izkušnjo tukaj-in-sedaj, ki je ne ovirajo predsodki in pristranskost, kar bi lahko »koristilo« tako supervizorju kot supervizantu in procesu nasploh;
- učni proces postane intencionalen; supervizant (in supervizor) postane bolj pozoren, kako prehaja sam skozi faze učnega cikla. Supervizor je seveda pozoren tudi na supervizantova prehajanja.

Yeganeh in Kolb (2009) izpostavita, da čuječnost postane pomembna, ko upoštevamo, kako izbiramo procesiranje in učenje iz dogodkov pri svojem delu. Trdita, da učni stili določajo način našega procesiranja vsake nove izkušnje, ki povratno določa širino izbir in odločitev, ki jih vidimo. Izbire in odločitve, ki jih naredimo, po njunem v določeni meri določajo dogodke, s katerimi delamo, in ti dogodki vplivajo na naše bodoče odločitve. Zatorej: ljudje ustvarjajo sebe in svoje učne stile preko izbir v vsakokratnih priložnostih,

ki se jim odpirajo v življenju. Za mnoge je postal ta učni stil relativno nezaveden, sestavljen iz globoko zakoreninjenih vzorcev in rutin, ko prihajajo v stik z učnimi situacijami. Pravita, da čuječnost lahko da kontrolo nad učenjem nazaj v roke učečega.

Avtorja sta prišla z združitvijo ugotovitev čuječnega učenja in teorije izkusitvenega učenja do novega koncepta – »čuječno izkusitveno učenje« (v nadaljevanju ČIU).

ČIU je razvijajoči se proces iskanja in produciranja novih učnih možnosti, medtem ko smo pozorni in se zavedamo trenutne konkretne izkušnje (Yeganeh, 2006).

Yeganeh in Kolb (2009) izpostavljata naslednje značilnosti ČIU:

- ČIU je metakognitivna sposobnost, da se učeči zavedajo svojega učnega stila in so fleksibilni glede na učno situacijo, v kateri so. Sposobni so kreirati nove kognitivne kategorije s tem, da se zavedajo, kako razmišljajo med učenjem. Tisti, ki uporabljajo Kolbov inventar učnih stilov pri učenju, se pogosto odločijo, da želijo razviti svojo kapaciteto v eni (ali več) izmed štirih oblik v izkusitvenem ciklu učenja. V nekaterih primerih ta odločitev temelji na želji, da bi razvili šibkejšo obliko v svojem učnem stilu, včasih pa gre lahko za izboljšanje sposobnosti v obliki, ki je še posebej pomembna za njihove učne oziroma delovne naloge. Splošna učna učinkovitost je izboljšana, če so posamezniki zelo večji v doseganju vseh štirih oblik učnega cikla v kontekstualno primernem času.
- V ozadju ČIU je predpostavka, da se kakovost izkusitvenega učenja izboljšuje s tem, da so strokovni delavci vse bolj intencionalni. Ključ, da si čuječen med učenjem, je intencionalnost, usmerjenost k cilju. Čuječnost je torej »sredstvo«, ki lahko pomaga, da se učenje v večji meri dogaja intencionalno, da delujemo v manjši meri preko avtomatiziranih vzorcev in rutin, ki so večinoma nezavedne. Praktični primeri ČIU: timi lahko izboljšajo zavedanje o tem, kako posamezniki delujejo drug z drugim v specifičnih situacijah in kdo je najustreznejši za določeno delo v timu; vodje lahko upravljajo kompleksne projekte, ne da bi sprejemali prehitre odločitve, ki temeljijo

na omejenih informacijah; strokovni delavci lahko postanejo bolj učinkoviti v procesu tako, da na novo premislijo, kako so bile določene informacije zbrane in upoštevane.

Avtorja (prav tam) poudarita še nekatere »lastnosti« čuječnosti: čuječnost lahko osvobodi um, da misli intencionalno in ustvarja na nove načine; medtem ko tisti z meditativnimi čuječnimi praksami prakticirajo zavedanje sedanjega trenutka (meditacija je namreč močan način discipliniranja uma v prakticiranju čuječnosti), pa obstajajo tudi prakse za tiste, ki se ne želijo podati v meditacijske programe. Če so ljudje zainteresirani za razvijanje čuječnih izkustvenih učnih veščin, je pomembno, da začnejo z rutino čuječnosti ali preko meditacije ali pa tudi ne (prav tam).

Yeganeh in Kolb (2009) torej v svoj model vpeljujeta tudi možnost vpeljave meditativnih praks. Omenjata predvsem prakticiranje čuječnega dihanja. Sami opazimo še nekatere druge možnosti vpeljave meditativnih praks.

Avtorja sta ustvarila praktični model čuječnosti in izkustvenega učenja, ki predstavlja različne čuječne prakse, s katerimi se lahko razvija sposobnost delovanja v eni ali več oblikah učnega cikla. V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili posamezne faze izkustvenega učenja v razvojno-educativnem modelu supervizije in jih skušali integrirati med nekatere možnosti za razvijanje posameznih sposobnosti čuječnega izkustvenega učenja.

## **ČUJEČNO IZKUSTVENO UČENJE V RAZVOJNO-EDUKATIVNEM MODELU**

### **KONKRETNA DELOVNA IZKUŠNJA IN RAZVIJANJE SPOSOBNOSTI ZANJO**

Je zgodba, v kateri je dogodek s strani supervizanta natančno opisan. Tancig (1994) trdi, da je bistvo supervizije v sistematični refleksiji lastnega ravnanja oziroma izkušenj. Zato naj bi se učni proces začel s praktičnimi izkušnjami, ki jih je strokovni delavec pridobil pri opravljanju svojega dela. Izkustvo je pomembno:

Siegel (2010) navaja, da je izkustveno prakticanje pomembno, da se uravnovesi skušnjava pred diskusijami, polnimi abstraktnih konceptualizacij.

V nadaljevanju predstavljamo opredelitev konkretne delovne izkušnje S. Žorga (2002, str. 24–25):

- Izkušnjo vnese strokovni delavec v supervizijo tako, da jo posreduje v obliki zgodbe. Zgodbo izbere in jo pisno pripravi. Na srečanju tudi ustno predstavi izkušnjo iz svojega poklicnega življenja, ki si je ne zna pojasniti, ki ga miselno ali čustveno okupira ali za katero si želi, da bi se iz nje česa naučil. V zvezi s to izkušnjo si zastavi tudi določena vprašanja in v procesu supervizije skuša najti odgovore nanje.
- Pomembno je, da je opis izkušnje čimbolj konkreten in natančen. Včasih je lahko koristno supervizijsko gradivo kar dobeseden zapis razgovora. Osebno zaznavanje in doživljanje določenega dogodka je za posameznika, ki je bil udeležen v izkušnji, pogosto celo pomembnejše od objektivnih dejstev. Opisana izkušnja služi v supervizijskem procesu kot učno gradivo; naloga supervizorja je, da zgodbo iz poklicnega življenja strokovnega delavca preoblikuje tako, da se supervizant ob njej lahko uči o sebi in svojem poklicnem ravnanju.
- Supervizant naj bi dobro razmislil, kaj je osnovni problem v opisani izkušnji, in si v zvezi z njim zastavil ustrezno supervizijsko vprašanje. Avtorica (prav tam) opozarja, da je to lahko videti enostavno, a je to lahko tudi zahteven proces, saj se včasih ne zavedamo resničnih problemov, si jih prikrivamo ali imamo v zvezi z njimi slepe pege. Pogosto se izkaže, da se pod na videz enostavnim problemom skrivajo zapletena vprašanja, na katera naj bi si supervizant odgovoril, preden lahko ustrezno ubesedi problem in zastavi ustrezno vprašanje. Končna odločitev o tem, kako bo ubesedil problem, katero vprašanje si bo v zvezi z njim postavil, je vedno v rokah supervizanta. Če supervizor ni dovolj pozoren na supervizantov izbor vprašanj, se lahko zgodi, da se s supervizantom loti analize in razreševanja problema, ki se zdi pomemben njemu, medtem ko supervizant zanj ni resnično zainteresiran.

Na tej točki se lahko kot možnost razvijanja sposobnosti za konkretno delovno izkušnjo vrnemo na ugotovitve Yeganeha (2006) ter Yeganeha in Kolba (2009) in jih apliciramo v supervizijsko polje:

- Potrebno se je vračati na supervizantovo čuječno izkustveno učenje, ki je povezano s čutili, zaznavanjem in neposredno izkušnjo. Neposredno občutenje takojšnjega učnega konteksta je najpomembnejše. Rezultati kažejo, da udejstvovanje v konkretni izkušnji odpira vrata ČIU preko iskanja in produciranja novosti, kar lahko supervizantu omogoči, da ustvari nove kategorije, ki ustrezajo učnemu kontekstu specifične učne situacije. Udejstvovanje v novih izkušnjah poteka preko oza-veščanja. Pri konkretni izkušnji se izpostavljajo občutljivost na kontekst, zavestna orientacija k novostim in vključenost, angažiranost supervizanta.
- Razvijanje kapacitete za izkustvo zahteva supervizanta, ki je odprt za neposredno izkušnjo. Neposredna izkušnja obstaja samo v situaciji tukaj-in-zdaj, sedanjem trenutku neskončnih globin in širin, ki ne more biti nikdar popolnoma dojet.
- Če je supervizant preveč v razmišljujočem načinu (če je preveč »v svoji glavi«), lahko to inhibira sposobnost dojemanja in čutenja tega neposrednega trenutka. Vključevanje čutov v konkretni izkušnji lahko pripomore k temu, da je supervizant prisoten v trenutku in pozoren na neposredne senzacije ter občutja. Ta prisotnost in pozornost sta še posebej pomembni za dojemanje odnosov. Tisti, ki mu gre težje pri razmišljanju in je spretnejši pri izkušanju, lahko napiše seznam vsega, kar plava okrog njegovih misli. To lahko vključuje stvari, ki jih »mora narediti«, ideje, skrbi itn., vse, kar moti um. Um pogosto ponavlja te misli, da vzdržuje kontrolo nad njimi. Ko so misli enkrat zapisane, je prakticiranje prisotnosti v tem trenutku lažje, saj ve, da je seznam blizu. »Čiščenje uma« je lahko osrednje orodje za menjavo: od abstraktnega mišljenja k prakticiranju vključevanja v sedanjem trenutku.
- Da bi torej supervizant razvil kapaciteto za izkustvo, lahko prakticira opazovanje okolice, medtem ko zavestno preusmerja

um stran od besed, ki se pojavijo, in se vrača k trenutnemu opazovanju.

- Z globokimi vdihmi med samim izkustvom lahko sidra um v trenutnem zavedanju percepcije: vida, zvoka, okusa, tipa in vonja, stran od abstraktnih misli. Če se misli pojavijo v umu, se lahko nežno, a odločno refokusira na dihanje, stran od razmišljanja, da bi bil v večji meri prisoten. Globoko dihanje je namreč močna intervencija za izboljšanje sposobnosti za izkustvo. Večina nas diha plitko, posebej ko počnemo stvari, ki nas odtrgajo od trenutnega zavedanja. Sidrišče za ustvarjanje čuječnega učenja je tako lahko preprosto dihanje s trebušno prepono. Da bi ne pozabili na dihanje, so na mestu vprašanja za preverjanje: »Kako globoko diham v tem trenutku?« Supervizant si lahko pomaga tudi tako, da si na mizo kaj nariše ali si s pisalom naredi npr. piko na roki, ki ga bo spominjala na dihanje.

## **REFLEKSIJA IZKUŠNJE IN RAZVIJANJE SPOSOBNOSTI ZANJO**

Ko strokovni delavec pove zgodbo, v kateri s pomočjo supervizorja dovolj natančno opiše svoje izkustvo, in si zastavi supervizijsko vprašanje, ga supervizor vodi dalje v razmišljanju oziroma refleksiji tega izkustva (Žorga, 2002). Pri tem strokovni delavec razmišlja o vzrokih in okoliščinah, ki so prispevali k tej izkušnji, odkriva, kaj je pravzaprav skušal doseči, zakaj je ukrepal na določen način oziroma kateri dejavniki so vplivali na njegove odločitve ter kakšne so bile posledice njegovega dejanja; odkriva svoja občutja in doživljanja, ki jih je imel ob delu, in občutja klienta oz. sodelavca; do teh občutij zavzame v procesu refleksije tudi določeno distanco (Žorga, 1994).

Žorga (2002, str. 25–26) navaja značilnosti te faze učnega procesa:

- Vloga supervizorja: supervizor pomaga spoznati supervizantu, da se o vprašanju, ki ga je sprožil, da razmišljati; pokaže mu načine, na katere je mogoče razmišljati o njem, in mu s tem olajša proces mišljenja; pomaga mu razvijati sposobnost

samostojnega razmišljanja o delu, pri čemer mu ni treba poznati supervizantove realne delovne situacije. Supervizor naj spozna, kaj supervizant misli o tej situaciji, kako jo razume in kakšne dejavnosti izhajajo iz takega razumevanja.

- Vloga supervizanta: ob podpori in pomoči supervizorja naj opazuje svojo izkušnjo in skuša zavzeti do nje ustrezno razdaljo ter jo analizirati »z očmi tretje osebe«. Avtorica (prav tam) poudarja, da to ni vedno enostavno, saj so lahko v zvezi z izkušnjo še zelo živi občutki in čustva, ki jih je sprožil dogodek. Pomembno je, da v trenutkih, ko takšna čustva privrejo na površje, supervizor nudi strokovnemu delavcu podporo in mu omogoči izražanje omenjenih čustev.
- Supervizant naj razmišlja o vzrokih in okoliščinah, ki so prispevali k njegovi izkušnji oziroma so tvorili ozadje zanjo; spoznava naj ozadje svojega ravnanja in vzvode, ki ga vedno znova potegnejo v vzorce vedenja, ki jih pri sebi ne odobrava in ki strokovno niso učinkoviti; razmišlja naj, kakšne so bile posledice njegovega dejanja zanj, za klienta, njegovo družino ali pa za kolege; se sooča s svojimi ravnanji in prikritimi mislimi, željami in pričakovanji, ki so vodila ta ravnanja; spoznava, kako te doživljajo kolegi in supervizor; odkriva občutja in doživljanja, ki jih je imel v situaciji in kasneje, prav tako občutja klienta oz. sodelavca; išče ozadja teh občutij in skuša v procesu refleksije do njih zavzeti določeno distanco.

Definicij koncepta »refleksija« je veliko. Prvi naj bi ta termin uporabil Dewey leta 1933 (1997, v Rupar, 2014). Ena izmed definicij trdi, da je refleksija »namensko osredotočanje na misli, čustva, senzacije in vedenje, da bi naredili pomen iz teh fragmentov izkušnje. Rezultat te refleksije je novo razumevanje, ki lahko pripelje k povečanim izbiram, spremembam ali reduciranju zmede« (Voller, 2009, v Carroll, 2009, str. 43). Refleksija je torej ključen element v supervizantovem učenju; brez refleksije bi bil obsojen na ponavljanje istih akcij, živel bi po receptih drugih in zgolj z modrostjo ter učenjem, ki bi mu ju predal supervizor ali drugi supervizanti, ne bi bila pa njegova. Refleksija je torej sposobnost, da razišče, vrednoti, dostopa, se sprašuje ali ima v lasti svoje razmišljanje.

Yeganeh in Kolb (2009) izpostavljata naslednje možnosti razvijanja sposobnosti za refleksijo izkušnje, ki jih skušamo aplicirati v polje supervizije:

- Refleksija zahteva čas in prostor. Lahko je inhibirana z impulzivnimi željami in/ali pritiski, da je treba iti v akcijo. Lahko je povečana s praksami intencionalnega pogleda na stvari z različnih perspektiv in empatijo. Umirjenost, tišina in utišanje uma spodbujajo globoko refleksijo. Informacijske veščine osmišljanja, zbiranja informacij in analize informacij lahko pomagajo v razvoju in ekspresiji refleksivne oblike učenja.
- Da bi praktical to fazo ČIU, lahko supervizant aktivno odkriva kritične trenutke impulzivne akcije in planira ukinitve akcije v tem času s pomočjo čuječnosti. Osredotoči se lahko na fiziološke pokazatelje, ki nakazujejo, da se bo impulzivnost pojavila. Ko se znamenja pojavijo, je potrebno prakticirati preusmerjanje uma supervizanta na refleksijo (v praksi čuječnosti govorijo o nežnem vračanju uma). Supervizant, ki čuti, da (pre)hitro sodi in deluje, se lahko sprašuje: »V kakšno akcijo sem hitel? Lahko sedim z njo še nekaj časa, da se prepričam, da sem intencionalen?« To se lahko naredi na različne načine. Eden izmed predlogov je, da si supervizant programira računalniški koledar/opomnik, ki ga bo opominjal npr. vsako uro. Druga uporabna praksa je, da se posveti enemu izzivu, ki zahteva refleksijo, in porabi 10–15 minut, da generira nova vprašanja, da bi odgovoril na izziv. Ustvari vprašanja zase, o katerih navadno ne bi premišljeval, in se osredotoči na dvom; ni mu potrebno hiteti k temu, da bi imeli prav. Supervizant lahko prakticira sprejemanje trenutka z identificiranjem akcij, ki so pozitivne, in tudi tistih, pri katerih gre zgolj za poskus, da ima sam občutek kontrole nad dejavniki, nad katerimi je sicer ne more imeti.

Carroll (2009) se sprašuje, kako naj supervizant postane čuječen praktik, ki reflektira svoje delo in se o njem uči preko refleksije. Izpostavlja (prav tam) Lewina, ki je pri tem gibanju od izkustva k



učenju govoril o spirali odkritja, medtem ko naj bi nekateri drugi govorili o procesu postajanja »retrospektivno introspektiven«. Spomni, da pri refleksiji ne gre zgolj za kognitivni proces, temveč ta vključuje emocije, intuicije, senzacije in telesne izkušnje.

Kot eno izmed »notranjih« zahtev, ki spodbujajo refleksijo, navaja Carroll (prav tam) odprtost – odprt um: biti iskren s seboj, biti odprt do katerokoli resnice, biti dovolj pogumen, da sprejemaš dejstva. Zanj je čuječnost, pri kateri izhaja iz definicije čuječnosti Maya in O'Donovana (2007, prav tam, str. 47), pomembna: »Specifično-namenski način pozornosti na notranja stanja čustev in misli ter zunanja stanja okolja in vedenj iz trenutka v trenutek in držanje tega zavedanja z odnosom sprejemanja.«

Carroll (2009) opisuje še več teh »notranjih zahtev«, ki jih v drugi literaturi lahko zasledimo bodisi kot sestavine oz. lastnosti čuječnosti bodisi posledice čuječnostne prakse, ki jih lahko vidimo tudi kot vodila za supervizanta: npr. imaginacija kot sposobnost, iti preko svojih psiholoških meja in parametrov ter si dovoliti druge možnosti; sposobnost, ustaviti se, biti pri miru; dobiti distanco; ukiniti vrednotenje; spoštovati intuicijo in čustva kot vodičev k razumevanju; razmišljati kot začetnik; širiti lastno perspektivo; spoprijateljiti se z nepoznanim in neprijetnim; čustveno se zavedati, kaj se dogaja tebi in drugim; misliti in upoštevati dogodke ter življenje v širših perspektivah – helikopterska sposobnost.

Pomemben je torej tudi kontekst; pomen namreč lahko ustvarimo kot del določenega konteksta. Ko ignoriramo kontekst, lahko prenehamo dajati pomene, ki bi jih sicer lahko bilo več (Langer, 1989). Tudi sicer velja, da je eden izmed ciljev supervizijskega procesa, ki je označen kot globalen, »gledati na svet sistemsko« (Kobolt in Žorga, 2006).

### **OSMIŠLJANJE IZKUŠNJE ALI FAZA ABSTRAKTNE KONCEPTUALIZACIJE IN RAZVIJANJE SPOSOBNOSTI ZANJO**

S. Žorga (2002, str. 26–27) navaja naslednje značilnosti te faze v procesu supervizije:

- Izkušnjo pripeljemo na bolj abstraktno, teoretično raven. Prihaja do interpretacij izkušnje, do iskanja povezav med reflektirano izkušnjo in izkušnjami, ki jih je strokovni delavec imel v preteklosti; do primerjave teh izkušenj z izkušnjami drugih udeležencev supervizije. Pomembno je iskanje zvez z obstoječim znanjem, s teorijami, stališči in z vrednotami supervizanta. Ta se sooča s svojimi obrambami, čustvenimi vsebinami in stili vedenja; prepozna implicitne teorije, stališča in vrednote, ki usmerjajo njegovo ravnanje in doživljanje in ki določajo referenčni okvir, v katerem zaznava dogodke in vedenje drugih; ugotavlja, kakšen pomen ima ta dogodek zanj osebno in kako vpliva na njegovo delovanje.
- Supervizant prihaja do novih spoznanj, ki jih nato skuša integrirati v svojo kognitivno strukturo in jo reorganizirati na višji ravni. Avtorica (prav tam) opozori na primere pomanjkanja integracije praktičnih in teoretičnih znanj v vsakdanji praksi, ko npr. učitelj pozna teorijo in ve, kakšno je optimalno ravnanje za rešitev določenega problema, a teh znanj pri reševanju problema ne uporabi. Peklaj (1992, str. 120) trdi, da je »aktivno preskušanje novih znanj in njihova uporaba v praksi mogoča šele takrat, ko je integracija izvedena«. Do integracije pride, ko svojo miselno strukturo preoblikujemo tako, da vključimo vanjo tudi nova spoznanja in jih povežemo z že obstoječimi v novo kvaliteto (Žorga, 2002).
- Integracijo novih izkušenj in teoretičnih znanj v obstoječe miselne sheme S. Žorga (prav tam) razloži s procesom ekvilibracije oz. uravnoveženja, o katerem je govoril Piaget (1961, v Žorga, 2002). Pri soočanju z vedenjem ali doživljanjem, ki si ga z dotedanjimi izkušnjami in znanjem ne znamo pojasniti (lahko gre za naše doživljanje ali za doživljanje in vedenje našega klienta, kolega ipd.), lahko občutimo zmedenost, nemoč in nekompetenco. Pride do porušenega ravnotežja ali disekvilibracije. Supervizant se sooči z informacijami, ki se ne skladajo z njegovimi že obstoječimi miselnimi shemami. V smislu asimilacije izpostavi reflektiranje takega vedenja, mišljenja oz. doživljanja, iskanje dejavnikov, ki so delovali nanj, razlogov, ki so povezani z njim, teorij, ki jih lahko pojasnjujejo, in

novih oblik vedenja ter doživljanja, ki bi bile v podobni situaciji tudi mogoče, kar povzroča prilagajanje nekaterih prvin izkušnje že obstoječim miselnim shemam. Pod vplivom analizirane izkušnje prihaja do preoblikovanja obstoječih miselnih shem, stališč, implicitnih teorij, vzorcev vedenja, doživljanja in mišljenja (akomodacija). Rezultat so novo spoznanje, nove oblike vedenja in doživljanja ter posledično postopno delovanje na kvalitativno drugačni, višji ravni. Pri usklajevanju obstoječih stališč, znanj in vzorcev vedenja z novimi izkušnjami ter z na novo pridobljenim znanjem lahko torej govorimo o procesu uravnoteženja ali ekvilibracije (prav tam).

- Ko supervizant spozna pomen neke izkušnje oziroma nekega dogodka, pogosto uvidi, da je to pravzaprav izkušnja mnogih generacij in da je lahko zapisana že v mnogih strokovnih besedilih. S. Žorga (2002) navaja, da mora to spoznati vsakdo sam. Šele tedaj, ko integrira izkušnjo in njen pomen, postane to tudi njegova modrost.<sup>10</sup> Avtorica še nadaljuje, da ta modrost ni statična; v procesu integracije je namreč treba vedno znova pregledovati in preurejati svoja znanja ter spreminjati tudi svojo kognitivno strukturo.<sup>11</sup> Tako se nova teoretična znanja in nova spoznanja, ki jih v procesu strokovnega razvoja supervizant pridobiva z refleksijo obstoječih izkušenj, integrirajo z nekdanjimi shemami vedenja in zaznavanja v drugačne, nove vzorce poklicnih ravnanj in pričanj (prav tam).

Yeganeh in Kolb (2009) izpostavita, da abstraktna konceptualizacija od supervizanta zahteva sposobnost kognitivne reprezentacije in manipulacijo idej. Predstavita nekatere možnosti razvijanja sposobnosti zanj. Supervizanta lahko v delovnem (ali supervizijskem) procesu zmotijo močne neposredne emocije, senzacije in pritisk, da deluje (pre)hitro. Predlagata nekatere dejavnosti (prav tam).

<sup>10</sup> Modrost kot potencial, naravna faza razvoja odraslega. Modrost kot mentalni procesni model se dotika življenja kot celote s perspektive inteligentnega, svobodnega soočanja z izkušnjami (Žorga, 2007).

<sup>11</sup> Na tej točki je pomembnost čuječnosti kot na dlani. Ne zgolj supervizant, uči in kognitivno strukturo spreminja tudi supervizor.

- Udejstvovanje v razmišljanju lahko spodbujamo s prakticiranjem teoretičnih modelov in ustvarjanjem scenarijev za akcijo. Analitične veščine gradnje teorije, analize podatkov in tehnološkega upravljanja lahko pripomorejo k razvijanju in izražanju razmišljujoče oblike učenja.
- Prevpraševanje domnev lahko supervizantu pomaga, da osredotoči um in naredi uporabno teorijo intencionalno in ne avtomatično. Supervizant naj si vzame čas, da vidi svoje domneve iz različnih zornih kotov, s čimer lahko obogati misel.
- Lahko eksperimentira s tem, kako osmisli situacijo, če določena prepričanja niso resnična.
- Lahko razmisli o vlogi, ki jo igra kontekst v določenem mentalnem modelu, in kako bi se ta lahko spremenila, če bi se spremenil kontekst. Ustvarjanje kontekstualnega znanja in ne dihotomnega razmišljanja lahko okrepi sposobnost supervizantov za abstraktno razmišljanje.
- Prakticiranje fokusirane rutine abstraktnega spraševanja in iskanje odtenkov sive lahko pomaga pri razvijanju sposobnosti, da supervizant misli bolj »polno« v učnih situacijah. Avtorja (prav tam) še opozarjata, da nečuječno menjavanje in preskakovanje od abstraktne konceptualizacije h konkretni izkušnji lahko zmoti učenje v nekaterih scenarijih<sup>12</sup>.

### **PRAKTIČNO EKSPERIMENTIRANJE OZ. DELOVANJE NA DRUGAČEN (NOV) NAČIN IN RAZVIJANJE SPOSOBNOSTI ZANJ**

S. Žorga (2002, str. 28) navaja značilnosti faze praktičnega eksperimentiranja v supervizijski situaciji. V tej fazi je supervizant sposoben gledati na preteklo izkušnjo iz novega zornega kota. Ugotavlja,

<sup>12</sup> Zaradi hitrih sprememb, ki smo jim danes vse bolj izpostavljeni, obstaja nevarnost, da smo vedno znova pahnjeni v nov cikel prehajanja med fazami, še preden končamo prejšnjega (Kobolt in Žorga, 2006), in v avtomatizirano preskakovanje, ki ga lahko vidimo tudi kot posledico »avtomatskega pilota«. Tako nimamo možnosti, da bi izkusili višje stopnje integriranosti in si ustvarili zadovoljiv občutek samospoštovanja. To nas lahko vodi k vse večji frustriranosti, nezadovoljstvu pri delu in občutku trajne nekompetentnosti.

kaj se je naučil iz nje in kako bi lahko bolje ukrepal v dani situaciji. Na osnovi teh spoznanj in na osnovi ugotovitev, kako bi lahko ravnal na drugačen (zanj nov) način, lahko načrtuje drugačne stile odzivanja, nove vzorce vedenja in nove koncepte, iz katerih bo izhajal pri svojem poklicnem delovanju. Te nove oblike ravnanj lahko preizkuša v prihodnjih delovnih situacijah. Tako preizkušanje mu omogoči novo učno izkušnjo. Naloga supervizorja je, da poskrbi, da supervizant varno preizkuša nove oblike vedenja. Avtorica (prav tam) še opozarja, da je pomembno, da supervizant na srečanju dobro pregleда nove možne strategije vedenja in predvidi možne posledice.

Yeganeh in Kolb (2009) pa izpostavita naslednje možnosti razvijanja sposobnosti za praktično ekperimentiranje:

- Opozorita, da delovanje na nov način zahteva supervizantovo predanost in vključenost v praktični svet realnih posledic. Na nek način je to tudi osnova učnega cikla, prostor, kjer so notranje preizkušanje, reflektiranje in razmišljanje testirani v realnosti.
- Delovanje supervizanta na nov način je lahko inhibirano s preveliko količino notranjih procesov v kateremkoli izmed ostalih treh načinov, spodbujano pa je lahko s supervizantovimi pogumnimi iniciativami in cikli ustvarjanja ciljev ter dajanjem povratnih sporočil supervizorja in spremljanjem same izvedbe. S pomočjo čuječnosti se supervizant lahko zaveda pomembnosti intencionalnosti pri delovanju, še posebej, če bi bilo reflektivno opazovanje varnejše stanje zanj.
- Spraševanje supervizanta o novostih in razmišljujoča vprašanja so lahko varen in čuječ način, da se akcija začne.
- Drugi način je, da si supervizant predstavlja idealno vedenje, ki bi ga želel prakticirati. Potem se lahko odloči, katero vedenje bo generativno v določenih učnih situacijah, in ga začne čuječe prakticirati.
- Supervizant, ki si želi premik k akciji pogosteje ali na bolj odločen način, pridobi s tem, da ozavesti avtomatizirane samoobsodbe, sheme, čustva ali misli ipd., ki podpirajo neakcijo. To lahko doseže preko sprejemanja in z dihalnimi praksami.

- Avtorja (prav tam) še opozorita, da se je treba zavedati, da delovanje ni zgolj polnjenje prostora z vedenjem in da je po drugi strani intencionalna prekinitev vedenja lahko prav tako čuječa. S čuječnostjo lahko supervizant postane bolj intencionalen v tem, kako misli ali se vede v določenem okolju. Da bi se bolj zavedal učnega procesa, mora poiskati edinstvene načine udejevanja v rutinah trenutnega zavedanja.
- Prakse globokega dihanja lahko pomagajo ustvariti sidrišča za preverjanje misli in vedenj.
- Pomaga lahko tudi, če supervizant med srečanjem identificira ljudi, na katere se lahko obrne intencionalno v učnih situacijah. Ta t. i. konverzacijska sidrišča namreč zagotavljajo podlago, da ostanejo osredotočeni na čuječno prakso in emocionalno podporo ter ostanejo optimistični.
- Uporaba koučev in supervizorjev, ki prakticirajo čuječnost, je prav tako močno orodje. A Yeganeh in Kolb (2009) poudarita, da je na začetku ustrezno preizkusiti eno ali dve specifični čuječni tehniki, da se proces učenja ne bi ustavil. Ko se posamezne tehnike ponotranjijo, pa se lahko dodajo nove. Prepričana sta, da je uporaba čuječnosti v organizacijah v teh turbulentnih časih postala nujna. Sami menimo, da tudi v supervizijski praksi.

### **Nekatere možnosti vpeljave čuječnosti glede na strukturo supervizijskega srečanja razvojno-edukativnega modela**

Čuječnost je možno vpeljati v različnih delih supervizijskega srečanja. Znotraj strukture supervizijskega srečanja obstajajo različne možnosti dopolnitve obstoječe strukture z elementi čuječnosti oziroma čuječnostnega izkustvenega učenja. Predstavili bomo posamezno strukturo in v nadaljevanju dodali nekatere možnosti in predloge aplikacij, ki bi pomagali spiralo učenja poglobiti in razširiti.

Struktura supervizijskega srečanja ima praviloma tri dele (povz. po Žorga, 2002).

1. Uvodni del (ogrevanje):

- osvetlitev počutja vseh članov skupine (temu delu pravimo tudi notranje vreme);
  - dogovori o poteku in vsebini srečanja;
  - odzivi na refleksijska poročila s prejšnjega srečanja.
2. Osrednji del:
- delo s supervizijskim gradivom (izkušnjo oz. primerom iz supervizantove poklicne prakse);
  - temeljita predelava izkušnje in prostor za vsakega udeleženca – možnost prenosa obravnavane izkušnje na konkretno delovno situacijo (kaj sem se na tem srečanju naučil, kaj je bilo zame pomembno, kako bom to uporabil pri svojem delu).
3. Zaključni del:
- kratka analiza celotnega srečanja;
  - izmenjava povratnih informacij;
  - osvetlitev počutja med člani skupine;
  - dogovori za naslednje srečanje.

Vprašanje, ki se poraja, je, kaj, kako in v kolikšni meri aplicirati čuječnost v razvojno-edukativni model. Sami vidimo več možnosti aplikacije: predstavili bomo nekatere možnosti in predloge dejavnosti in naravnosti<sup>13</sup>. Naravnost supervizorja ni odvisna zgolj od njegove uporabe tehnik in čuječnostnih praks, ampak od njegovega razumevanja epistemoloških temeljev čuječnosti, o čemer smo pisali v prejšnjih poglavjih. Seveda je pomembno, da se supervizor zaveda, v kateri fazi je med srečanjem sam supervizijski proces, supervizant(i) ali on sam kot supervizor.

V uvodnem delu se je treba najprej osredotočiti na konkretno izkušnjo, predvsem pri osvetlitvi počutja vseh članov skupine.

<sup>13</sup> Kabat-Zinn (2005) navaja sedem elementov notranje naravnosti, ki bi jih lahko aplicirali na področje delovanja supervizorja. V tem primeru seveda ne bo šlo za empirično dokazovanje in tovrstno evidenco, temveč za neke vrste logično sklepanje, ki sledi iz poznavanja vloge supervizorja, njegovih zaželenih lastnosti in kompetenc (Žorga, 2010) ter Kabat-Zinnovega razumevanja čuječnosti. Sedem elementov naravnosti: nepresojanje, potrpljenje, začetniški um, zaupanje, neprizadevanje, sprejemanje in nenavezanost. Elementi tvorijo posebno držo, s katero pristopimo k praksi čuječnosti. Zanje velja tudi, da se pojavljajo kot posledica prakticanja.

Znotraj tega dela srečanja se lahko uporabijo različne prakse (meditativne) čuječnosti, ki pomagajo supervizantom, da se »prestavijo« v situacijo tukaj-in-zdaj, ozavestijo svoje trenutno počutje in se osredotočijo na dogajanje v skupini. Na čuječnosti temelječe prakse pomagajo utelešati tudi Rogerseve jedrne pogoje: sprejemanje, pristnost in empatijo.<sup>14</sup> Rogerseva humanistična perspektiva je namreč eden izmed temeljev razvojno-edukativnega modela supervizije (Kobolt in Žorga, 2006). Čuječnostne meditativne prakse bomo na tem mestu zgolj površinsko predstavili, da bralec dobi občutek, v kateri smeri lahko išče naprej.

Naj jih najprej nekaj zgolj omenimo: meditacija z rozino, čokoladna meditacija, enominutna meditacija čuječnostnega dihanja, čuječnostna hoja, čuječnostno opazovanje in poslušanje (meditacija zvoki in misli), krajše izvedbe pregleda telesa, meditacija raziskovanja težav, pogovor o vajah za odpravljanje navad, osredotočanje pozornosti na telo in dihanje (Williams in Penman, 2015); formalna in neformalna praksa čuječnega poslušanja, formalna in neformalna praksa čuječne konverzacije, praksa severnosibirske železnice, meditacija odpornosti (Tan, 2012). Kabat-Zinn (2005) v svoji klasični knjigi predstavlja kar nekaj uporabnih tem za razgovor in reflektiranje ter namige in predloge za različne čuječnostne dejavnosti; čuječno procesiranje, ki ga je razvil Žvelc (2012) in ki ni usmerjeno k doseganju pozitivnih rezultatov, temveč k sprejemanju zavedanja o prijetnih in neprijetnih notranjih izkušnjah: telesnih senzacijah, čustvih ali mislih.

Prvi primer čuječnostne meditativne prakse, ki jo lahko uporabimo v uvodu srečanja, je čuječnostno dihanje (prirejeno po Tan, 2012; Williams in Penman, 2015). Branje »navodil« naj bo v umirjenem tonu, s počasnim tempom, s posameznimi premori med besedami oz. stavki.

- *Zavzemite udoben položaj na stolu. Noge naj bodo na tleh, roke sproščene. Dihajte s trebušno prepono. Roko položite na tebu in*

<sup>14</sup> Kot je trdil Rogers, to niso tehnike, ampak načini biti v svetu (Christopher in Maris, 2010).



*si predstavljajte, da imate v trebuhu balon. Ko vdihnete, se balon napolni, in ko izdihnete, se izprazni.*

- *Če želite, lahko oči nežno zaprete.*
- *Privedite se v sedanji trenutek. Namenoma zavzemite vzravnano in dostojanstveno držo – kot gora.*
- *Vprašajte se: »Kaj se v tem trenutku dogaja z menoj? Kaj se dogaja v mislih/telesu/s čustvi?«*
- *Pripeljite pozornost na trebuh, občutite, kako se dviguje ob vdihu in pada pri izdihu.*
- *Um bo od časa do časa neizogibno »begal« stran od diha in telesa. To je normalno. To um počne. Ko to zaznate, ozavestite, kam je um pobegnul, in potem nežno pripeljite svojo pozornost ponovno na dih.*
- *Ohranite polno zavedanje na svojem dihanju, bodite ves čas z vsakim vdihom in z vsakim izdihom, kot bi jahali valove svojega diha. Dihanje lahko služi kot sidro, da se uglasite na stanje zavedanja in umirjenosti.*
- *Vsakič, ko bo um »odvandal« iz diha, zaznajte, kaj ga je preusmerilo, potem pa ga nežno pripeljite k trebuhu in občutenju potovanja diha v in iz njega.*
- *Razširite obseg zavedanja svojega dihanja, tako da vključite telo kot celoto, svojo držo in izraz na obrazu. Občutite telo od glave do nog in sledite dihanju v in iz celotnega telesa.*

*Refleksija: Ozavestite, kako ste se počutili, ko ste bili »samo« z dihom (prirejeno po Tan, 2012).*

Supervizantom se lahko potem ponudi možnost prakticiranja posameznih vaj doma – neformalna praksa čuječnostnega dihanja z naslednjim navodilom:

*Usklajujte se s svojim dihanjem ob različnih delih dneva, čutite, kako se vam trebuh nekajkrat dvigne in spusti. Ozavestite svoje misli in čustva v teh trenutkih, samo opazujte jih, ne da bi jih ali sebe pre-sojali. Hkrati se zavedajte katerihkoli sprememb v načinu, kako vidite stvari in čutite o sebi. Zapišite svoja opažanja (prirejeno po Tan, 2012).*

Drugi primer čuječnostne meditativne prakse v uvodu srečanja je vaja z rozino (prirejeno po Williams in Penman, 2015); vsaki spodaj opisani stopnji se lahko nameni okrog trideset sekund.

- Držanje rozine

*Vzemite eno od rozin in jo držite v dlani ali med prsti. Osredotočite se nanjo, kot da česa podobnega še nikoli niste videli. Ali čutite težo rozine v roki?*

- Opazovanje

*Vzemite si dovolj časa, da si rozino dobro ogledate. Predstavljajte si, da je prej še niste videli. Skrbno jo glejte in ji namenajte vso pozornost. Z očmi raziščite vsak njen del. Proučite svetle dele, na katerih se odbija svetloba, temnejše vdolbine, gube in grebene. Poskusite ne misliti v kategorijah.*

- Dotikanje

*Obračajte jo med prsti in raziščite njeno teksturo. Kakšen občutek imate, ko jo držite med kazalcem in palcem druge roke?*

- Vohanje

*Podržite jo pod nosom in preverite, kaj opazite z vdihom. Naj njen vonj napolni vašo zavest. Bodite pozorni na to, če ne diši ali pa ima samo komaj zaznaven vonj.*

- Poslušanje

*Poskušajte prisluhni zvokom, ki jih oddaja. Kaj zaznate?*

- Okušanje

*Počasi ponesite rozino v usta in opazujte, kako vaša roka natančno ve, kam naj jo položi. Rozino nežno položite v usta in opazujte, kaj počne jezik, da bi jo sprejel. Ne da bi jo žvečili, ugotovite, kako se počutite, ker jo imate na jeziku. Rozino začnite počasi raziskovati z jezikom, kar naj traja trideset sekund ali več.*

- Žvečenje

*Ko ste pripravljeni, zavestno ugriznite v rozino in opazujte učinke ugriza na rozini ter v svojih ustih. Bodite pozorni na vse okuse, ki se pojavijo. Občutite teksturo rozine, ko ugriznete vanjo. Še naprej jo žvečite in je še ne pogoltnite.*

- Goltanje

*Doživite prvo željo, da bi rozino pogoltnili z vso zavestjo, preden jo zares pogoltnete. Opazujte, kaj počne jezik, da bi rozino pripravil na pot po požiralniku. Če je mogoče, jo zavestno občutite, ko se pomika proti želodcu. Opazujte, kaj počne jezik, potem ko ste rozino pogoltnili.*

- Po zaužitju

*Nekaj časa namenite občutkom po zaužitju rozine. Vam je v ustih ostal kakšen okus? Kakšen občutek imate, ker rozine ni več? Ali opazite samodejno željo, da bi segli po novi? Ali se zavedate, da ste za eno rozino težji?*

*Sedaj si lahko vzamete čas, da si zapišete, kaj ste opazili med vajo.*

S temi vajami lahko supervizijsko srečanje tudi zaključujemo. V zaključnem delu srečanja bi lahko izvajali posamezne vaje pred ali po osvetlitvi počutja članov skupine.

Primer čuječnosti vaje ob zaključku srečanja: čuječna hoja (prirejeno po Tan, 2012).

- *Stojte pri miru. Noge so v širini bokov. Pripeljite pozornost k svojemu telesu. Začnite pri prstih na levi nogi, podplatu, nartu, gležnju, spodnjemu delu noge do kolena, zgornjemu delu do kolka. Nato se osredotočite na desno nogo: osredotočite se na prste na desni nogi, podplat, nart, gleženj, spodnji del noge do kolena, zgornji del do kolka. Predstavljajte si, da nato pošljete dih iz medenice preko zgornjega dela noge do kolen, v spodnji del nog, do gležnjeve in v prste. Nato pripeljite pozornost na zadnjico, trebuh in prsa, zadnji del trupa s križem, lopatice in ramena, nadlahti, komolce, podlahti in zapestja ter prste na rokah. Nato se vrnite na vrat in temenski del glave, čelo ter obraz.*
- *Sedaj se osredotočite na dihanje. Nekajkrat namenite pozornost svojemu vdihu in izdihu. Pustite, da dihanje poteka samo od sebe.*
- *Zavedajte se pritiska na stopalih, ko se dotikajo tal. Vzemite si čas in izkusite stanje na tleh. Nato ravnotežje premaknite na levo nogo. Počasi se vrnite v svoje središče. Nato poskusite premakniti ravnotežje na desno nogo. Ponovno se počasi vrnite v središče.*
- *Sedaj naredite korak naprej. Dvignite nogo čuječe, premikajte jo naprej čuječe, postavite jo na tla čuječe in prenesite težo na drugo nogo. Pozorni bodite na upogib kolena. Naredite kratek premor. Ponovite z drugo nogo. Začutite različice občutkov na podplatih.*
- *Če želite, lahko med dvigovanjem noge na tiho ponavljate »Dvigujem, dvigujem, dvigujem« in med premikanjem in postavljanjem na tla »Premikam, premikam, premikam«.*

- *Ko naredite nekaj korakov, se lahko ustavite in obrnete. Ko se odločite, da se boste ustavili, si vzemite nekaj sekund, da postanete čuječni na svoje telo v mirnem položaju. Če želite, si lahko na tiho ponavljate »Stojim, stojim, stojim«; pri spremembi smeri (obračanju) si lahko prav tako tiho govorite »Obračam, obračam, obračam«.*
- *Če želite, lahko sinhronizirate svoje gibanje z dihanjem. Ko dvigujete svojo nogo, vdihujte, in ko se premikate in postavljate nogo na tla, izdihujte. V vsakem primeru imate možnost izbire.*

V osrednjem, najpomembnejšem delu supervizijskega srečanja lahko vpeljemo model čuječnega izkustvenega učenja v celoti (TABELA 2), saj se faze izkustvenega učenja in čuječnega izkustvenega učenja pokrivajo, drugačni pa so vsebinski in procesni poudarek znotraj posamezne faze ter pričakovana naravnost supervizorja in posledično tudi supervizantov. Tudi krajša analiza

**TABELA 2:** Čuječno izkustveno učenje: primeri čuječnih praks v štirih fazah izkustvenega učenja (Yeganeh in Kolb, 2009)

<b>konkretna izkušnja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dihaj s trebušno prepono – relaksacija fiziološkega stanja;</li> <li>• osredotoči se na novo vrsto dotika, zvoka, izgleda, vonja, tako da se um nastavi na novo in izklopi avtopilot-a.</li> </ul>
<b>reflektivno opazovanje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ozavesti kritične trenutke, ko si impulziven;</li> <li>• opusti impulzivne misli in akcije;</li> <li>• raje prakticiraj sedenje z mislimi in čustvi in kot delovanje z/ preko njih;</li> <li>• prakticiraj sprejemanje, ne presojanje.</li> </ul>
<b>abstraktna konceptualizacija</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prevprašuj domneve, ki jih imaš v tem trenutku;</li> <li>• upoštevaj perspektive drugih ljudi;</li> <li>• dvomi o svoji osebni »resnici«;</li> <li>• raje išči sledi sive, kot da razmišljaš v dihotomijah.</li> </ul>
<b>aktivno eksperimentiranje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prakticiraj vprašanja o novostih – spremeni konverzacijo s postavljanjem vprašanj, ki generirajo možnosti;</li> <li>• razmisli o mislih in vedenjih, ki jih občuduješ pri drugem med neko situacijo, in jih prakticiraj;</li> <li>• eksperimentiraj z odzivanjem na ljudi in dogodke na način, na katerega običajno ne.</li> </ul>

v zaključnem delu lahko poteka na ta način, prav tako način in vsebina izmenjave povratnih informacij.

Tabela bi lahko služila kot neke vrste iztočnica za delovanje supervizijske skupine ali opomnik za bolj čuječno naravnost tako supervizantov kot supervizorja med srečanjem in po njem; seveda ob upoštevanju tega, da supervizor lahko setting zgolj organizira, zagotovi primerno atmosfero za učenje in omogoča učenje, ne more pa zagotoviti, kaj se bo kdo naučil (Žorga, 1997).

V uvodnem delu lahko na ta način potekajo odzivi na refleksijska poročila s prejšnjega srečanja.

Strinjamo se s Shoet (2011), da nas čuječnost podpira pri tem, da se držimo namena, da smo v izkušnji iz trenutka v trenutek ter v supervizijski koverzaciji s sočutjem in radovednostjo brez sodb. Čuječnostni pristop je po definiciji proces, ki se zdi, kot da upočasni čas in ustvari prostor, znotraj katerega se lahko razvije zaupanje in razširi zavest. V superviziji torej lahko vstopimo v drugačen vmesni prostor, prostor kontemplacije in prevpraševanja za pridobivanje svežega pogleda, ki lahko pelje do nove vrste akcij. Supervizanti postanejo priče svojim in klientovim procesom ter se naučijo narediti to brez sodb. Čuječen pristop v superviziji jim omogoča poglobljeno reflektiranje, obnovitev samozavesti in učenje iz izkušenj.

V čuječnem poizvedovanju opazujemo svoje običajne reakcije in uzremo načine, s katerimi se definiramo z vsebino sicer predhodnih misli ali čustev. Lahko pride do spremembe v vzorcih mišljenja ali do spremembe v odnosu posameznika do svojih misli (misli so zgolj misli, ne nujno verodostojni odraz resničnosti). Na podoben način opazujemo emocije zgolj kot mentalne dogodke in ne kot dele selfa.

Tudi v procesu supervizije pride do sprememb v kogniciji tako supervizorja kot supervizanta, ki imajo za posledico bolj kritično opazovanje lastnega poklicnega delovanja (opazovalec z udeležbo) supervizanta, oblikovanje poklicne identitete in učinkovitejše obvladovanje stresa (Kobolt in Žorga, 2006). Spremembe v kogniciji so spremljajoči dejavnik razvoja supervizijskega procesa, ki je nikoli zaključena zgodba z nenehnim spreminjanjem in stremljenju k razvoju vseh vpletenih.

## SKLEP

V prispevku smo nakazali posamezna sovpadanja čuječnosti in čuječnega izkustvenega učenja ter razvojno-edukativnega modela supervizije in možnosti uporabe čuječnosti v supervizijskem procesu.

Medtem ko nam teorija izkustvenega učenja, ki predstavlja enega ključnih konceptov razvojno-edukativnega modela supervizije (Vec, Rupnik Vec in Žorga, 2014), pomaga razumeti mentalno arhitekturo učenja, nam čuječnost pomaga razumeti procese, preko katerih je um zavesten, intencionalen in sprejemajoč. Uporaba obeh je močno orodje za opolnomočenje (Yeganeh in Kolb, 2009) tako supervizorja kot supervizanta.

Menimo, da lahko z upoštevanjem nekaterih predstavljenih modelov in predlogov, ki smo jih nanizali, supervizorji postopno in v celoti integriramo znanje o čuječnosti v obstoječo mentalno strukturo, ki je doslej temeljila predvsem na idejah teorije izkustvenega učenja.

Čuječno izkustveno učenje se uspešno pokriva tudi z eno izmed predstavljenih domnev, na katerih temelji izkustveno učenje (Walter in Marks, 1981, v Žorga, 1997, str. 155): »Učenje temelji na nepoznavanju odgovora.« Ko ozavestimo to, da odgovora na vprašanje ne poznamo, postanemo ponovno bolj čuječni v svoji intencionalni naravnosti.

Čuječnost se zdi še posebej ustrezna za študij znotraj polja supervizije (Wyat, 2011), saj jo lahko razumemo tudi kot veččino, ki lahko pomaga supervizorju, da spoznava in dojema kritične faktorje, kot sta npr. supervizantova samoučinkovitost, odnosna dinamika; supervizantu pomaga pri izboljšanju sposobnosti, da je prisoten s klienti. O tem bi veljalo razmisliti tudi pri izpeljevanju študijskega programa supervizije na ljubljanski pedagoški fakulteti. Različne čuječnostne prakse so namreč lahko pomemben dodatek k izvedenemu kurikulumu (Shapiro in Carlsen, 2009).

Tema, ki smo jo raziskovali, nas je na nek način pomirila in nas utrdila v prepričanju, da nismo podlegli paradoksu, o katerem smo govorili v uvodu. Avtomatizacija, o kateri je bilo prav tako govora, je »popustila«. Ugotovili smo, da so posamezne dimenzije

čuječnosti lahko supervizorju v pomoč. Širina pojma »čuječnost« in možnosti njegove aplikacije skorajda ne vidijo meja, ko govorimo o poklicih dela z ljudmi. Na področju supervizije tako obstajajo še mnoga siva področja, ki jih bo potrebno v prihodnje še odkriti. Kljub vsemu pa smo mnenja, da supervizija ne more postati zgolj polje usposabljanja za razumevanje in prakticiranje čuječnosti. Lahko pa je uporaba posameznih elementov čuječnosti prijetno in predvsem koristno dopolnilo supervizijskemu procesu. Seznanitev (predvsem praktično izkustvo) s čuječnostjo ali – še bolje – njeno prakticiranje bi najbrž pripomogla k supervizorjevemu bolj kakovostnemu in manj stresnemu delu.

## LITERATURA

- Carroll, M. (2009). From mindless to mindful practice: On learning reflection in supervision. *Psychotherapy in Australia*, 15(4), 40–51.
- Christopher, J. C. in Maris, J. A. (2010). Integrating mindfulness as self-care into counselling and psychotherapy training. *Counselling and Psychotherapy Research: Linking research with practice*, 10(2), 114–125.
- Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja*, 14(2), 73–92.
- Černetič, M. (2011). Kjer je id, tam ... je čuječnost – Nepresojajoče zavedanje in psihoterapija. *Kairos*, 5(3–4), 37–48.
- Djikic, M. (2014). Art of Mindfulness: Integrating Eastern and Western Approaches. V A. Ie, C. T. Ngnoumen in E. J. Langer (ur.), *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness, Volume I* (str. 139–148). New Delhi: Wiley Blackwell.
- Drucker, P. F. (2001). *Managerski izzivi v 21. stoletju*. Ljubljana: GV založba.
- Eriksen, T. H. (2009). *Majhni kraji, velike teme*. Maribor: Aristej.
- Freeman, L. C. (1992). Filling in the Blanks: A theory of cognitive categories and the structure of social affiliation. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 118–127.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Delta Trade Paperbacks.

- Kabat-Zinn, J. (2011). *Kamorkoli greš, si že tam: z meditacijo iz spanca avtomatizma v vsakdanjem življenju*. Ljubljana: Iskanja.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (2006). *Supervizija – proces učenja in razvoja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Engelwood Cliffs: Prentice Hall.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. New York: Addison-Wesley.
- Langer, E. J. (1997). *The power of mindful learning*. Cambridge, MA: Persesus Publishing.
- Langer, E. J. (2000). Mindful Learning, *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 220–223.
- Langer, E. J. (2014). Mindfulness Forward and Back. V A. Ie, C. T. Ngnoumen in E. J. Langer (ur.), *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness, Volume I* (str. 7–20). New Delhi: Wiley Blackwell.
- Langer, E. J. in Moldoveanu, M. (2000a). The Construct of Mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 1–9.
- Langer, E. J. in Moldoveanu, M. (2000b). Mindfulness Research and the Future. *Journal of Social Issues*, 56(1), 129–139.
- Law, H., Ireland, S. in Hussain, Z. (2007). *The psychology of coaching, mentoring and learning*. New York: Wiley Blackwell.
- Mrazek, M. D., Broadway, J. M., Phillips, D. T., Franklin, M. S., Mooneyham, B. W. in Schooler, J. W. (2014). Mindfulness: An Antidote for Wandering Minds. V A. Ie, C. T. Ngnoumen in E. J. Langer (ur.), *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness, Volume I* (str. 154–167). New Delhi: Wiley Blackwell.
- Pekljaj, C. (1992). Izkušensko učenje kot izhodišče za izobraževanje učiteljev. V F. Žagar (ur.), *Kaj hočemo in kaj zmoremo* (str. 117–120). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rupar, B. (2014). *Razvoj refleksivnega mišljenja in supervizija pedagoških delavcev* (Doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G. in Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression. A New Approach to Preventing Relapse*. New York, London: The Guilford Press.
- Shapiro, S. L. in Carlsen, L. E. (2009). *The Art and Science of Mindfulness: Integrating Mindfulness into Psychology and the Helping Professions*. Washington: American Psychological Association.



- Shoet, R. (2011). *Supervision As Transformation : A Passion for Learning*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Siegel, D. J. (2010). *The Mindful Therapist: A Clinician's Guide to Mindsight and Neural Integration*. New York: W. W. Norton&Company.
- Siegel, D. in Siegel, M. W. (2014). Thriving With Uncertainty: Opening the Mind and Cultivating Inner Well-Being Through Contemplative and Creative Mindfulness. V A. Ie, C. T. Ngnoumen in E. J. Langer (ur.), *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness, Volume I* (str. 21–47). New Delhi: Wiley Blackwell.
- Smrdu, M. in Kordeš, U. (2012). Pregled nekaterih fenomenov v športni psihologiji z doživljajskega vidika. *Ars & Humanitas*, 6(1), 33–49.
- Tan, C. M. (2012). *Search Inside Yourself: The Unexpected Path to Achieving Success, Happiness (and World Peace)*. New York: Harper Collins.
- Tancig, S. (1994). Reflection on reflective Learning. *The School Filed*, 5(1–2), 93–106.
- Tancig, S. (1995). Conceptualization and construction of practical knowledge. *The School Filed*, 6(1–2), 41–50.
- Vec, T., Rupnik Vec, T. in Žorga, S. (2014). Understanding How Supervision Works and What It Can Achieve. V C. E. Watkins, Jr. in D. L. Milne (ur.), *The Wiley International Handbook of Clinical Supervision* (str. 103–127). Chichester: Wiley Blackwell.
- Walsh, R. in Shapiro, S. L. (2006). The meeting of meditative disciplines and western psychology: A mutually enriching dialogue. *American Psychologist* 61(3), 227–239.
- Williams, M. in Penman, D. (2015). *Čuječnost. Kako najti mir v ponorelem svetu*. Ljubljana: Učila International.
- Wyat, L. (2011). *The Role of Mindfulness in Clinical Supervision*. The University of North Carolina, Greensboro.
- Yeganeh, B. (2006). *Mindful Experiential Learning* (Doktorska disertacija). Case Western Reserve University, Cleveland.
- Yeganeh, B. in Kolb, D. (2009). Mindfulness and Experiential Learning. *OD Practioner*, 41(3), 13–18.
- Žorga, S. (1994). Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti. *Pedagoška obzorja*, 3(3–4), 157–169.

- Žorga, S. (1997). Supervision Process seen as a process of experiential learning. *The Clinical Supervisor* 16(1), 145–161.
- Žorga, S. (2002). Razvojno-edukativni model supervizije. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije* (str. 15–45). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žorga, S. (2007). The Development of Consciousness Through the Supervision Process. *International Journal of Advanced Counselling*, 29(3–4), 203–211.
- Žorga, S. (2010). Kompetence in razvoj supervizorja. V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing* (str. 267–277). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Zavod Republike Slovenije.
- Žvelc, G. (2012). Mindful Processing in Psychotherapy – Facilitating Natural Healing Process within Attuned Therapeutic Relationship. *International Journal of Integrative Psychotherapy*, 3(1), 41–58.

PREGLEDNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET OKTOBRA 2015