

Kernreflectie bij bewegen

Een voorbeeld van integratie van kernreflectie en vakonderwijs

In dit artikel beschrijven wij de ervaringen die wij hebben opgedaan met kernreflectie bij het beter leren bewegen. Op grond van onze ervaringen tijdens een skivakantie werd ons duidelijk dat de effecten van kernreflectie op ons eigen leerproces bij het skiën groot waren. Dat maakte dat wij, als opleiders aan de academie voor Lichamelijke Opvoeding (Calo), direct kansen zagen voor verbetering van het bewegingsonderwijs en het opleidingsonderwijs van aankomende leraren Lichamelijke Opvoeding.

Dat leidde tot een praktijkonderzoek naar het gebruik van kernreflectie bij studenten in een bewegingscontext. In het tweede deel van dit artikel doen we daar verslag van.

Tot slot staan we stil bij het belang van kernreflectie voor de lerarenopleiding.

Reflecteren op skies

Chris, een lerarenopleider lichamelijke opvoeding, verwoordt een leerervaring die hij opdeed tijdens een skivakantie:

"Al 25 jaar lang geniet ik van de skivakantie: glijdend van de piste, kijkend in de lift naar de prachtige bergtoppen, samenlevend met vrienden in een klein huisje, pratend over onze ski- en snowboardvorderingen. Terugblikkend op deze ervaringen, was de conclusie telkens 'wat is het toch prachtig in en op de sneeuw' en het vervolg dat we het jaar daarop weer gingen. Een heerlijk eenvoudig reflectie-cirkeltje. In 2003 kwam daar een nieuwe ervaring bij. Tijdens een tussenstop op de piste vroeg Fred mij of ik tevreden was met het skiën. Ik zei dat ik zeer tevreden

was. Na 25 jaar kon ik elke piste afdalen en voelde ik de gewenste controle, die nodig is om ongelukken te voorkomen. Wanneer de controle op een moeilijke, zwarte piste wat minder werd, dan probeerde ik naar de volgende bocht te kijken en deze te verbeelden. Wanneer dat niet werkte dan probeerde ik met mijn ski's na de bocht grip te krijgen op de sneeuw.

Op de vraag of 'gecontroleerd skien' mij het ultieme skigevoel gaf, moest ik erkennen dat het skiën nog leuker werd wanneer ik niet hoefde na te denken over de 'controle', maar als ik 'swingend' de berg afdaal. Bij 'swingend skien' voel ik me licht, ben ik niet bang voor de berg, ben ik overtuigd dat mijn ski's en benen een oplossing zullen vinden voor oneffenheden op de piste. Dit supergevoel ervaar ik geregeld op een makkelijke blauwe piste, maar op een moeilijke zwarte is dat voor mij niet weggelegd. Tenminste dat dacht ik.

Tot mij de vraag werd gesteld of ik ook van de zwarte piste swingend naar beneden wil? Natuurlijk wil ik dat! Het is een soort van droom.

In een gesprekje van 3 minuten - stilstaand op de piste - werd mij duidelijk dat ik me niet alleen moest richten op controle, maar ook op een andere kwaliteit. Een kwaliteit die ik op de blauwe piste wel durfde in te zetten: namelijk speelsheid. Spelen met de berg, met de oneffenheden op de piste, genieten van de spanning tussen bijna vallen en vaart maken. Als ik echt speel dan denk ik niet aan wat ik doe, dan denk ik niet aan hoe de ski-beweging moet, dan voel ik mijn ski's en benen niet, dan voel ik....? Ja, dat was een moeilijke vraag.

In ieder geval voel ik niet mijn benen en zit ik ook niet te denken in mijn kop. Het zit er ergens tussen. Het zal wel in mijn borst zitten. Nu na 2 jaar kan ik mijn leerproces zelf sturen door meer of minder mij te richten op mijn benen (voor controle) op mijn hoofd (voor het kijken) of op mijn borst (voor mijn speelsheid). Deze afwisseling heeft ervoor gezorgd dat skiën en snowboarden nog altijd enkele van mijn grootste passies zijn."

De skipiste als didactisch landschap

In de inleiding beschrijft Chris een bijzondere leerervaring bij het skiën. Die ervaring ontstond min of meer toevallig. Wij, de auteurs van dit artikel, waren met een groep mensen op wintersportvakantie. De meeste skiërs, dus ook wij, proberen bij het skiën af en toe iets nieuws uit of trachten de eigen skistijl te vervolmaken. Anders gezegd: skiërs zijn meestal gericht op beter leren skiën. Omdat wij allemaal in ons werk met onderwijs en didactiek bezig zijn, kunnen we het in zo'n vakantie niet laten om ook didactische interventies toe te passen op elkaar, gericht op het beter leren skiën. Chris, een ervaren skiër, coachte met succes de minder ervaren Fred met behulp van een methodiek voor het leren skiën die Chris, samen met zijn collega's, al jarenlang aan het vervolmaken is. Fred Korthagen was in die

AUTEUR(S)

Tejo van den Berg,

Chris Hazelebach,

Fred Korthagen,

Bruno Oldeboom

Claudia Tempels

tijd druk bezig om met Angelo Vasalos een nieuwe coachingsmethodiek te ontwikkelen, die erop gericht is zogenaamde kernreflectie te ontwikkelen (we zullen die methodiek verderop uitleggen). Hoewel de meeste van zijn medeskiërs aanzienlijk beter konden skiën dan hijzelf, leek het een leuk en zinvol idee om eens te onderzoeken of hij met deze methodiek ook iets kon bijdragen aan hún leerproces bij het skiën. Zoals we in de inleiding beschreven, leverde dat verrassende resultaten op.

Wij beschouwen kernreflectie als die wijze van reflecteren waarbij de zes lagen van het model van Bateson (Korthagen & Vasalos, 2002) gebruikt worden. Kernreflectie onderscheidt zich onder andere van andere vormen van reflectie omdat zij ook aandacht schenkt aan de diepere lagen van identiteit en betrokkenheid van een persoon. Dit zijn de twee binnenste lagen in het model van Bateson. We zullen hieronder de algemene uitgangspunten van de kernreflectiemethodiek beschrijven en toelichten hoe die uitgangspunten op de skipiste gebruikt werden voor het leren (beter) skien.

Enkele uitgangspunten

Uitgangspunt 1:

Richt de aandacht op een ideaal in plaats van problemen te analyseren.

Het is – helaas – vaak gebruikelijk in allerlei onderwijssituaties om te letten op wat er nog niet goed gaat en te analyseren waar dat door komt. Bij het leren

skien is dat dikwijls niet anders. Het ligt erg voor de hand om te kijken of de lichaamshouding wel goed is, of de bochten wel op de juiste manier ingezet worden en zo niet, om als ‘coach’ daarop te focussen en de skiër te helpen dit onderdeel te verbeteren. Meestal gebeurt dit doordat de coach goed analyseert wat er nog niet goed gaat (en daarom helpt het als de coach een betere skiër is dan de gecoachte) en vervolgens op details alternatieven aanreikt (‘ski in de bocht meer het dal in’). De gecoachte skiër oefent daar vervolgens net zo lang mee tot het beter gaat. Helaas gaat er intussen vaak weer iets anders mis, juist doordat de skiër alle aandacht op dat ene detail richt.

In de methodiek van kernreflectie wordt niet ontkend dat dit soort technische aanwijzingen op heel nuttig kunnen zijn, maar er wordt een ander vertrekpunt gekozen, namelijk het ideaal dat iemand voor ogen heeft. Een sleutelvraag die Fred aan Chris stelde was dan ook: “hoe ziet jouw ideale manier van skiën eruit?” Vaak leidt zo’n vraag tot het beschrijven van een ideaalbeeld dat eigenlijk het beeld is dat men van een ander heeft, bijvoorbeeld van de manier van skien van de één of andere topatleet. Het is dan essentieel dat de persoon zich dat beeld gaat toe-eigenen. Daarom vroeg Fred door: “Kun je je in je fantasie eens proberen voor te stellen dat jij zo skiet? Hoe zou dat voelen?”

Chris begon inderdaad meer contact te krijgen met zijn ideaalbeeld, wat bleek uit zijn lichaamstaal. Hoewel het coachingsgesprekje plaatsvond terwijl Fred en Chris stilstonden op de skihelling, begon Chris door zijn lichaam te bewegen zijn ideaalbeeld uit te drukken: dat zag er speels uit.

Uitgangspunt 2:

Zoek naar het potentieel dat in het ideaal verborgen ligt en concretiseer dat in de vorm van kernkwaliteiten.

In de kernreflectiemethodiek wordt ervan uitgegaan dat er in het ideaal (beeld) een potentieel verborgen ligt, namelijk de mogelijkheid dat de gecoachte persoon meer gaat handelen overeenkomstig dat ideaal. De gedachte is dus dat het ideaalbeeld beschrijft welke mogelijkheid zich in die persoon verder wil ontplooiën, of zich vaak al onbewust aan het ontplooiën is. Om dat te bevorderen, helpt het als de gecoachte zich meer bewust wordt van de kernkwaliteiten die in het ideaal tot uitdrukking komen.



Spelen met de berg, met de oneffenheden op de piste, genieten van de spanning tussen bijna vallen en vaart maken.



Kernkwaliteiten zijn volgens Ofman (1992) persoonlijke kwaliteiten als moed, helderheid, doorzettingsvermogen, betrokkenheid, en dergelijke. Chris werd zich ervan bewust dat er zulke kwaliteiten in zijn ideaalbeeld verscholen lagen, namelijk controle (waar hij zich wel al bewust van was bij het skiën), maar ook speelsheid, waar hij minder contact mee had, althans niet bij het skiën. Zo'n kernkwaliteit vormt dan de brug naar het (verder) ontplooiën van het potentieel.

Uitgangspunt 3:

Zorg ervoor dat die kwaliteiten gevoeld worden als eigen kwaliteiten.

Fred vroeg ook waar in zijn lichaam Chris die kwaliteiten kon voelen. Chris zei dat hij de kwaliteit controle in zijn benen voelde en speelsheid in zijn borst. Het lijkt misschien overbodig, maar het is dan heel belangrijk dat de coach ook nog vraagt: "ben je je ervan bewust dat je deze kwaliteiten dus allebei in je hebt?" (of een soortgelijke vraag).

De theorie hierachter is dat ieder mens in potentie alle kernkwaliteiten in zich heeft, maar zich daar niet altijd of niet in alle situaties bewust van is, waardoor sommige kwaliteiten zich ook nauwelijks meer ontwikkelen. Speelsheid is een kwaliteit die Chris wel degelijk in allerlei situaties en ook in allerlei sporten inzet, maar - in ieder geval in die periode - minder bij het skiën. Door het contact met bepaalde kernkwaliteiten te herstellen (en het ideaalbeeld is daar een mooie ingang voor), wordt de mogelijkheid gecreëerd dat de persoon zich die kwaliteiten weer meer toe gaat eigenen, waardoor ze zich ook verder ontplooiën.

De term 'kernreflectie' is verwant aan de term 'kernkwaliteiten': de methodiek van kernreflectie is er - kortweg gezegd - op gericht kernkwaliteiten (meer) tot ontplooiing te brengen, via een specifieke manier van reflecteren (Korthagen & Vasalos, 2002).

Uitgangspunt 4: Als iemand vanuit contact met die kernkwaliteiten handelt, ontstaat er flow.

Kernkwaliteiten worden door Seligman en Csikszentmihalyi (2000) gezien als de sleutel tot wat *flow* heet. Dat is de ervaring van je als een vis in het water te voelen, 'helemaal jezelf zijn'. Alles loopt lekker, je voelt je optimaal en wat je doet is - gezien wat je aan mogelijkheden in huis hebt - ook heel effectief. Voor het skiën betekent dit dat de beleving bij de beweging heel aangenaam is (of zelfs een 'kick' geeft) en dat het skiën ook objectief gezien goed gaat.

Door meer contact te maken met je kernkwaliteiten wordt *flow* bevorderd. Csikszentmihalyi heeft jarenlang onderzoek gedaan naar het verschijnsel *flow* (zie bijvoorbeeld Csikszentmihalyi, 1999) en ziet het als een fundamentele bron voor persoonlijke welzijn en effectiviteit. In feite heeft iedereen altijd het vermogen tot *flow* in zich. Het is als het ware onze 'natuurlijke staat', zoals je bij jonge kinderen nog goed kunt waarnemen. Helemaal in het moment levend, kunnen die volledig in iets opgaan en daarbij helemaal zichzelf zijn. Volgens Csikszentmihalyi gaat dat ook hand in hand met een snel leerproces. Om weer het voorbeeld van skiën te nemen: als jonge kinderen leren skiën zie je hun leerproces soms heel hard gaan, tenminste als ze zonder al te veel angsten (die de *flow* blokkeren) op de ski's staan. Eenzelfde verschijnsel

zagen we bij Chris, die in *flow* raakte toen hij in contact met zijn speelsheid de berg afging.

Uitgangspunt 5:

De flow wordt vaak geblokkeerd door belemmeringen die iemand zelf creëert.

Hoe komt het dat we niet veel vaker 'in *flow* zijn'? Het vijfde uitgangspunt zegt dat we daar zelf verantwoordelijk voor zijn. Volwassenen zijn er veelal aan gewend geraakt de *flow* bij zichzelf te blokkeren. We creëren in onszelf namelijk belemmerende gedachten ('ik kan dat nooit leren', 'laat ik maar met minder tevreden zijn') of belemmerende beelden ('ik ben nu eenmaal een hark', 'als ik eraan denk dat ik dat probeer, dan zie ik mezelf al vallen'). Die belemmeringen blokkeren het onze kernkwaliteiten en daardoor ons vermogen tot *flow*.

Kinderen hebben daar vaak nog wat minder last van, maar volwassenen hebben op grond van hun jarenlange ervaringen allerlei belemmerende overtuigingen of beelden opgebouwd, met name over zichzelf ('als ik helemaal mezelf ben gaat het mis'). Dat leidt dan vervolgens tot een bepaald patroon van handelen. Vaak zijn er ook echt objectief aanwijsbare oorzaken voor dergelijke overtuigingen, beelden en gedragspatronen aan te wijzen (bijvoorbeeld in de opvoeding), maar een belangrijk uitgangspunt van de kernreflectiemethodiek is dat het niet zo helpend is om zo'n oorzaak uit te diepen of te analyseren. Juist wel nuttig is het om te doorzien dat iemand - veelal naar aanleiding van externe oorzaken (we noemen dat externe belemmeringen) - steeds opnieuw die overtuigingen of beelden hercreëert en daarmee een intern mechanisme in werking zet dat vaak niet helpend is, maar juist *flow* tegengaat. Dat interne mechanisme wordt er dus door gekenmerkt dat er steeds dezelfde interne belemmeringen door de persoon zelf worden gecreëerd.

Bij Chris leek, gezien vanuit het perspectief van kernreflectie, een belangrijke belemmering dat hij - door zijn jarenlange ervaring als sportdocent - steeds weer geneigd was op zijn bekende manier te gaan denken over zijn eigen manier van skiën. Als het bij het skiën even niet goed ging, dan had hij een heel arsenaal aan concepten en technieken in zijn hoofd die zijn denken begonnen te sturen en die maakten dat hij ter plekke het contact met zijn kernkwaliteit speelsheid verloor en dus uit *flow* raakte. De belemmerende basisovertuiging was dat de hem bekende manier van denken over skiën 'de manier' zou zijn om een betere skiër te worden.

Uitgangspunt 6: Ga niet strijden tegen de belemmeringen, maar doorzie ze als niets anders dan mentale constructies en stem weer af op de eigen kernkwaliteiten.

Chris begon zelf ook te voelen hoe hij door zijn oude denkpatroon in feite het contact verloor met zijn kernkwaliteit van speelsheid. Een grote valkuil is nu om te gaan vechten tegen zo'n patroon, bijvoorbeeld door te proberen een belemmerende overtuiging 'weg' te krijgen. Het vervelende is dat die daar alleen maar sterker door wordt (probeer maar eens heel hard om niet aan een olifant te denken...). Het is veel effectiever om met mildheid te accepteren dat die

overtuiging er nu eenmaal is, maar je er ook van gewaar te zijn dat die je niet altijd helpt, sterker nog dat die je vaak afsnijdt van de mogelijkheid tot flow. In het geval van Chris betekende dit dat Fred (in zijn rol als 'kernreflectiecoach') Chris hielp om zich er steeds van gewaar te zijn als het belemmerende denkpatroon zich voordeed, daar niet tegen te gaan vechten. Hij maakte Chris er echter ook van bewust dat hij ervoor kon kiezen om er niet 'in mee te gaan', en er juist bewust voor te kiezen om af te stemmen op zijn kernkwaliteit van speelsheid, door die weer in zijn lichaam te ervaren.

In feite is dit de essentie van kernreflectie: het doorzien van de eigen belemmerende overtuigingen en patronen als niets anders dan mentale constructies die je afhouden van je eigen kernkwaliteiten en dus van je potentie tot flow. Je kunt er bewust voor kiezen om niet langer te geloven in die constructies, maar af te stemmen op de kwaliteiten van je kern.

Uitgangspunt 7:

Stimuleer autonomie en zelfsturing.

Aanvankelijk is er meestal een coach voor nodig om dit proces van zelf-gewaarzijn te ondersteunen. In het bovenstaande zijn al verschillende interventies genoemd die daarbij kunnen helpen. Die paste Fred toe op Chris, maar hij hielp hem ook om uiteindelijk autonoom te worden in het toepassen van kernreflectie op zichzelf. Immers, Chris zou er niet zoveel mee opschieten als Fred de hele tijd, al coachend, naast hem zou moeten skiën teneinde hem in contact te laten blijven met zijn flow.

Het aardige is dat als iemand door begint te krijgen hoe hij door zijn manier van denken zichzelf belemmert en hoe heerlijk het is om het anders te doen en meer flow te ervaren, hij de principes van kernreflectie meestal vrij snel autonoom kan gaan toepassen. Zo ook bij Chris, die opeens speels begon te skiën en daar erg van genoot.

Reflectie achteraf

Terugblikkend zegt Chris:

"Er was een spanningsveld tussen controle en speelsheid. Het denken aan een techniek of methode leidt vooral tot controle en je kunt daardoor beter leren skiën, maar op een gegeven moment belemmert het technische denken je verdere ontwikkeling en is het handig om een nieuwe kernkwaliteit aan te boren. Voor het verbeteren van 'speelsheid' is een andere methode nodig dan de 'technisch georiënteerde methode'.

De kernreflectiemethode is daar een veel betere methode voor. Door het bewust worden van de kernkwaliteit speelsheid en die te verbinden met een wilsbesluit op de piste en door contact te houden met het gevoel dat erbij hoort (in mijn borst) heb ik zelf iets in handen gekregen waardoor ik mijn eigen leerproces weer kan beïnvloeden. Dat zorgt bij mij voor flow."

Praktijkonderzoek

Op grond van onze ervaringen tijdens bovenbeschreven skivakantie werd ons duidelijk dat de effecten van kernreflectie op het leerproces bij skiën groot wa-

ren en dat dit ook mogelijkheden bood voor andere sporten. Dat maakte dat wij, als opleiders aan de academie voor Lichamelijke Opvoeding (Calo), direct kansen zagen voor verbetering van het bewegingsonderwijs en het opleidingsonderwijs aan aankomende leraren Lichamelijke Opvoeding. We zijn in deze opleiding een boeiend onderzoek gaan uitvoeren bij studenten, dat wij hieronder beschrijven.

Je kunt er bewust voor kiezen om niet langer te geloven in die constructies, maar af te stemmen op de kwaliteiten van je kern.

Het is overigens goed hier te vermelden dat wij hier geen beschrijving van wetenschappelijk onderzoek geven. Het gaat hier duidelijk om een praktijkgericht poging systematisch naar typische bewegingsonderwijservaringen te kijken. Het doel van dit praktijkonderzoek is meer zicht te krijgen op de effecten van kernreflectie op beter leren bewegen. Daarbij proberen we enerzijds vast te stellen of vorderingen in het niveau van het saltospringen toe te schrijven zijn aan kernreflectie-interventies, anderzijds zijn we nieuwsgierig naar verschuivingen in de beleving van onze studenten tijdens het saltospringen.

De context

Na een korte inleiding zijn de studenten aan de activiteit begonnen. Na het rechtstandig inspringen hebben we de studenten bij de eerste paar rondjes salto springen gevraagd attent te zijn op wat zij beleven tijdens het springen. We hebben hen met name gevraagd na te gaan wat zij voelen vooraf, tijdens en na afloop van de sprong.

Procedure

In elk deelonderzoek maakten we gebruik van een procedure bestaande uit vier stappen die wij hieronder beschrijven.

1. Inspringen

Na een korte inleiding zijn de studenten aan de activiteit begonnen. Na het rechtstandig inspringen hebben we de studenten bij de eerste paar rondjes salto springen gevraagd attent te zijn op wat zij beleven tijdens het springen. We hebben hen met name gevraagd na te gaan wat zij voelen vooraf, tijdens en na afloop van de sprong.

2. Reflectiegesprek

Na ongeveer tien salto's volgde het eerste reflectiegesprek. In dit gesprek bevraagt de begeleider de studenten op hun ideaal ten aanzien van het minitrampspringen. Ook probeert de begeleider de studenten bewust te maken van welke belemmeringen zij hebben die ervoor zorgen dat het ideaal niet bereikt wordt. Zowel bij het reflecteren op het ideaal, als op de belemmering, krijgen de dimensies van denken, voelen en willen aandacht.

Voordat het gesprek vraagt de begeleider aan de studenten zichzelf een cijfer te geven op een schaal van 1

tot 10 voor de huidige manier van springen. De begeleider voert met alle vijf de studenten een gesprek, variërend van drie tot vijf minuten. Hieronder volgt een fragment van een gesprek met één van de studenten.

BEGELEIDER: *Je hebt net een aantal salto's gesprongen. Kun je iets vertellen over de kick tijdens het springen van de salto; ervaar je een kick en wanneer en waar ervaar je dit?*

STUDENT: *Tja, ik zit een beetje te twijfelen. Zelf vind ik dat ik de salto niet zo goed spring. Dus bij mij gaat het meer zo van; Ik spring in de minitrampoline en ik doe maar wat..., maar ik weet niet hoe dat voelt. De kick zit volgens mij in de aanloop of als ik land.*

BEGELEIDER: *Dat weet je dus niet, omdat je die ervaring nog niet hebt?*

STUDENT: *Nee.*

BEGELEIDER: *Nu mag je dromen...en je droomt dat je de ideale salto springt. Beschrijf dat eens?*

STUDENT: *Ja [haar ogen beginnen te stralen, een teken van flow]. Dan denk ik dat voor mij de kick tijdens het uitstellen van de draai zit. Ik ben dan net losgekomen uit de minitrampoline, dan wil ik een stukje omhoog en dan..... mag ik pas draaien! En dat zit in mijn buik (zij raakt haar buik aan met beide handen). Vooral in mijn buik, maar ook wel door mijn hele lijf!*

BEGELEIDER: *Wat zou je de komende ronde graag willen bereiken?*

STUDENT: *Tja, ik zou het graag mèèr willen ervaren, meer eraan beleven. Het is op dit moment nog zo dat ik afzet en neerkom, en dat is het dan.*

BEGELEIDER: *En daar zit geen enkele beleving bij?*

STUDENT: *Nee.*

BEGELEIDER: *En welke kernkwaliteit van jezelf heb je nodig om die ideale salto te springen en er dus meer bij te beleven?*

STUDENT: *Nou, ik denk vertrouwen.*

BEGELEIDER: *Vertrouwen in wie of wat?*

STUDENT: *In mezelf en in de mensen die me moeten vangen.*

BEGELEIDER: *Zelfvertrouwen en vertrouwen in de ander?*

STUDENT: *Ja.*

3. Springen met coaching

De studenten pakken de springactiviteit weer op en de begeleider bevraagt de bovenstaande student af en toe na een sprong. Na een aantal sprongen vraagt de begeleider:

BEGELEIDER: *Hoe gaat het?*

STUDENT: *Ik heb wel het idee dat ik iets hoger ga...*

BEGELEIDER: *Hoezo had je dat idee?*

STUDENT: *Ik dacht dat ik iets meer uitstelde, maar dit was minimaal.*

De student besluit nog een aantal keren te springen, maar na een tijdje zegt ze wat geërgerd:

STUDENT: *Ik wil wel hoger, maar ik weet eigenlijk helemaal niet hoe!*

BEGELEIDER: *Wat heeft op dit moment je aandacht tijdens het springen van de salto?*

STUDENT: *Weet ik niet, als ik uit de minitramp kom, wil ik hem eigenlijk zo snel mogelijk maken. Maar ik weet niet wat ik met mijn armen en zo moet doen! Ik ben vooral*

bezig met rondkomen!

BEGELEIDER: *Je bent wel veel aan het denken tijdens het springen, hè?*

STUDENT: *Ja, ik zit veel in mijn hoofd.*

BEGELEIDER: *En waar zat bij jou die kickervaring?*

STUDENT: *In mijn buik.*

BEGELEIDER: *Je zit in je hoofd, terwijl je weet dat als je de ideale salto maakt, zoals jij dat wilt, dan zit je in je buik.*

STUDENT: *Ja.*

BEGELEIDER: *Welke kernkwaliteit zou je tijdens het springen inzetten?*

STUDENT: *Ik wil vertrouwen hebben in de hulpverleners, maar dat heb ik ook wel, daar zit ik eigenlijk helemaal niet mee.*

BEGELEIDER: *Probeer nu nog eens vanuit het vertrouwen te springen.*

STUDENT: *Ja.*

De student springt nogmaals en roept na een paar sprongen:

STUDENT: *Nou, wel lekker eigenlijk! Ik moet me eigenlijk op mijn buik focussen, dus! Ja, hier dus! Ze pakt haar buik vast met twee handen.*

4. Afrondend gesprek

Na een serie van tien sprongen komen de studenten weer bij elkaar en voert de begeleider nogmaals een kernreflectiegesprek

De begeleider bevraagt de studenten op het leereffect door stil te staan bij de twee springrondes.

Ze moesten zichzelf eerst weer zichzelf een cijfer geven voor de tweede serie sprongen.

Hieronder volgt een fragment van een gesprek met dezelfde student als hierboven.

BEGELEIDER: *Wat is nu veranderd in je manier van springen?*

STUDENT: *Ik ben rustiger gaan springen. In de eerste springronde ben ik gewoon gaan springen en kwam er van alles op af. Ik bedacht wat er allemaal mis kon gaan en hoor de tips van mijn medestudenten. Nu ben ik me meer op mijn buikgevoel gaan concentreren en werd de salto ineens onbelangrijk! Het gevoel was belangrijker! Dat vond ik eigenlijk wel heel erg mooi! Ik heb overigens wel het idee als ik meer deze manier zou gaan springen, dat ik uiteindelijk ook beter zal gaan springen. Ik weet niet of er nu al verbetering was, maar ik denk wel dat ik er beter door kan worden.*

BEGELEIDER: *Voelde deze manier beter, of voelde dit alle anders dan de oude manier van springen?*

STUDENT: *Het voelde wel beter, bewuster. Ik wist beter waar ik mee bezig was tijdens het springen. Terwijl ik niet met technische dingen bezig was.*

BEGELEIDER: *Kun je daar nog iets meer over vertellen, over het bewuster springen?*

STUDENT: *Ik was bewuster met het gevoel bezig. In de eerste springronde kwam er heel veel op me af; tijdens de aanloop bedacht ik dat ik hoog moet springen, dat ik rond moet komen, ik....*

BEGELEIDER: *Je moest allerlei dingen.*

STUDENT: *Ja! Nu was ik eigenlijk alleen maar met mijn buikgevoel bezig. Eigenlijk wist ik wel dat ik kon rondkomen, dat ik het allemaal wel zou redden, dus...*

BEGELEIDER: *Wat zou je deze manier van springen kunnen opleveren.*

STUDENT: Dat ik er meer aan beleef, denk ik. En dat ik er uiteindelijk meer plezier aan beleef. Het echte YES-gevoel, zeg maar!

Wat levert het op?

Is de student er beter door gaan springen? Voordat het deelonderzoek startte, beoordeelde de student zichzelf met een 6 ½. Na afloop vond ze dat ze wel een 7 had verdiend. Haar beeld van een ideale salto had ze nog lang niet bereikt. Technisch gezien was er nauwelijks een verbetering te zien. Qua beleving is er echter wel een immense verschuiving opgetreden. Een paar weken later was er tijdens de gewone turnlessen weer een gesprek tussen de begeleider en deze student en toen maakte de student contact met een ander gevoel tijdens het springen, intenser en zichtbaar geraakt. Ze voelde zich voor het eerst echt trots op haar eigen wijze van springen. Haar doelstelling veranderde ook, ze wilde niet meer zozeer hoger springer, maar meer genieten van het gevoel van zelfvertrouwen en trots tijdens de sprong. Overigens nam bij bijna alle studenten de score enigszins of zelfs sterk toe. De hogere waardering had soms te maken met een positievere beleving van de sprong en soms ook met een betere technische uitvoering (langere zweeffase).

Twee opvallende kenmerken van kernreflectie bij het skiën en het springen.

Opvallend in het ski-voorbeeld is dat de 'coach' zelf slechter skiet dan 'gecoachte'. Toch kon de coach effectief helpen bij het leren skiën. Hetzelfde gebeurde bij het minitrampspringen, waar bepaalde studenten beter gingen springen dankzij een coach die zelf nog nooit in een minitramp had gesprongen. Kenmerkend voor coaching volgens de methodiek van kernreflectie is dat de coach niet zozeer competenties die hij zelf al beheerst, bij een ander probeert 'aan te leren', maar dat hij de ander helpt om zich bewuster te worden van zijn innerlijk potentieel (en van hoe hij zichzelf daar vaak van afhoudt). Kernkwaliteiten vormen vaak een goede ingang voor die bewustwording. Er is nog een tweede belangrijk kenmerk van kernreflectie. De transferwaarde van het geleerde is groot: het is niet zo moeilijk om dezelfde principes die bij het skiën toegepast worden, vervolgens te gebruiken bij het zwemmen, turnen, tennissen, voetballen, etcetera. In feite gaat het nog veel verder, want de bewustwording van je mogelijkheid tot flow (je natuurlijke staat) en van de manier waarop je jezelf belemmert, werkt meestal ook door op bijvoorbeeld het beter leren lesgeven.

Dit hebben we als lerarenopleiders lichamelijke opvoeding ook zo ervaren. Na de beschreven deelonderzoeken zijn we anders gaan lesgeven. De studenten merkten dat de speldocent en de turndocent andere vragen gingen stellen. Vooral de vragen naar gevoelens vielen natuurlijk erg op. De studenten die een aantal keren mee hadden gedaan aan de onderzoekjes, meldden ons dat ze ook in de stage af en toe probeerden aspecten van kernreflectie toe te passen.

Het congruentieprincipe en kernreflectie

In deze paragraaf willen we inzoomen op de betekenis die kernreflectie kan hebben voor het werken met studenten op de lerarenopleiding voor lichamelijke opvoeding. In het bijzonder willen we aandacht schenken aan de rol die kernreflectie kan spelen bij vaardigheidslessen.

Op de oude lerarenopleidingen en pabo's werd veel tijd besteed aan het vaardigheidsniveau van de studenten op het gebied van bewegen. In de afgelopen tien jaar is de tijd voor de eigen vaardigheid (i.c. beter leren bewegen) drastisch terug gebracht en is het accent meer gelegd op de stage en het reflecteren op de stage. Het zelf beter leren bewegen van studenten is daarmee haast naar de marge van het curriculum verschoven.

Veel vakdocenten en ook veel studenten betreuren deze verschuiving. Studenten geven dikwijls aan naar de lerarenopleiding te komen omdat zij vooral een bepaald vak zo leuk en interessant vinden, bijvoorbeeld Frans, wiskunde, biologie of sport. Juist deze betrokkenheid op een vak of onderwerp zorgt er voor dat een student gemotiveerd is voor het onderwijs. Door het aantal eigen vaardigheidslessen te verminderen krijgen studenten minder kans hun vakmatige interesse verder te ontwikkelen. Dat is jammer, temeer daar veel docenten aangeven dat verdieping en grotere deskundigheid pas kan ontstaan wanneer een student de gelegenheid krijgt zich gericht met een thema of vak bezig te houden. Zoals echter uit het ski- en het springvoorbeeld duidelijk wordt, is een hoog eigen vaardigheidsniveau niet per se noodzakelijk om leerlingen te helpen bij hun leerproces. Maar als vaardigheidslessen meer benut worden om de studenten te leren om te leren reflecteren over hun eigen leerproces en verbanden te leggen met het leerproces van de kinderen, dan biedt dat grote kansen op krachtig leren. Dit beschouwen wij als het *congruentieprincipe* (Korthagen e.a., 2001): de studenten ervaren in de eigen vaardigheidslessen precies wat leerlingen meemaken tijdens hun stagelessen.

Een goed voorbeeld daarvan is te vinden in het vak rekenen en wiskunde op de pabo. In dit vak leren de studenten (soms) te rekenen met een achttallig stelsel ("het land van Okt"). Op deze wijze ervaren Pabostudenten de moeilijkheden die jonge kinderen doormaken wanneer zij leren tellen en rekenen. Via het achttallig stelsel optellen en aftrekken is nog te doen, maar de studenten ervaren dat ze zich gemakkelijk gaan vergissen, bang worden om fouten te maken, stiekem met de vingers gaan tellen, enzovoorts. Nog moeilijker wordt het als er vermenigvuldigd moet worden. Op deze wijze ervaart de student dus dat niet alleen rekenkundige inzichten van belang zijn bij het leerproces, maar ook emotionele belevissen. In de lerarenopleiding wordt dan dus gebruikt gemaakt van de congruentie tussen het leerproces van de studenten en het leerproces van de leerlingen. We geven nog een voorbeeld van het gebruik maken van die congruentie, nu uit het vak Nederlands. Op de pabo moeten studenten ook kinderboeken lezen.

Wanneer dit alleen maar gebeurt om de studenten op de hoogte te brengen van de literatuur voor kinderen, dan is dat jammer. Immers, bij het lezen van kinderboeken zal ook de student te maken krijgen met positieve en negatieve ervaringen die van invloed zijn op diens relatie tot de tekst. Zo kan er sprake zijn van weerzin tegen een bepaald thema of juist een 'gegrepen worden' door de inhoud. Dat soort gevoelsmatige ervaringen kunnen dan bereflecteerd worden en nagegaan kan worden hoe die het leren beïnvloeden. De vertaalslag naar het lezen en leren door leerlingen is dan gemakkelijk te maken.

De studenten ervaren in de eigen vaardigheidslessen precies wat leerlingen meemaken tijdens hun stagelessen.

Met deze voorbeelden benadrukken wij de kracht van het congruentieprincipe. Wij denken dus dat het van belang is de activiteiten in vaardigheidslessen in de lerarenopleiding zo te kiezen dat het verband tussen het leerproces van de student en van een kind herkenbaar is. Dit congruentieprincipe is volgens onze ervaring juist bij kernreflectie goed te gebruiken. De ervaringen die de studenten zelf opdoen, vergroten de kans dat zij van de bruikbaarheid van kernreflectie voor leerlingen overtuigd raken. Studenten die tijdens de lessen met behulp van kernreflectie in flow komen verwerven een dieper inzicht in het verschijnsel van flow en in de condities die flow bevorderen. Studenten raken vertrouwd met het praten over gevoelens die tijdens het leren bewegen ontstaan, zij leren kernkwaliteiten te benoemen en te herkennen, zij leren hun belemmeringen te herkennen en ermee af te rekenen, onder andere door te focussen op idealen. Dit alles kunnen zij vervolgens gebruiken bij het begeleiden van leerlingen. De flow die tijdens de eigen vaardigheidslessen kan ontstaan is bovendien een prachtige aanleiding om studenten warm te houden voor bewegen en het prachtige leraarsvak. Dit kan nog verder versterkt worden wanneer de student doorziet door welke aspecten deze flow is ontstaan. Dat betekent dat de lerarenopleider zijn of haar keuzes nader expliciteert en legitimeert en bijvoorbeeld dieper ingaat op de principes en effecten van kernreflectie.

Slot

Onze ervaringen met studenten bevestigt het vermoeden dat de toepassingsreikwijdte van kernreflectie groot kan zijn. De methode is aanvankelijk ontstaan om leraren en leraren in opleiding te ondersteunen bij hun ervaringen bij het verzorgen van onderwijs. Nu, haast onverwacht, blijkt dat kernreflectie ook bij het beter leren bewegen haar nut bewijst, licht het voor de hand te veronderstellen dat kernreflectie ook op andere terreinen haar nut kan hebben. De redenering kan namelijk voor leerlingen die bijvoorbeeld een wiskundeopdracht maken analoog zijn: laat leerlingen zich richten op hun ideaal, zoek hierbij naar het potentieel aan kwaliteiten dat

zich in die leerlingen bevindt, zorg er voor dat kwaliteiten ook gevoeld worden opdat er flow kan ontstaan. Wanneer de flow geblokkeerd wordt door zelf gecreëerde belemmeringen, is het goed deze belemmeringen te voorzien als mentale constructies en weer af te stemmen op kwaliteiten.

Niet alleen leerlingen, maar ook managers of artsen zouden met gebruik van de kernreflectiemethode tot betere prestaties kunnen komen. Een belangrijke opmerking hierbij is dat afstemming tussen 6 lagen van groot belang is. Reflectie op de lagen van identiteit en betrokkenheid moeten hun vertaling krijgen naar de lagen van overtuigingen, bekwaamheden en gedrag.

Wij willen graag onderstrepen dat er in de academie voor Lichamelijke Opvoeding (Calo) een nauwe relatie bestaat tussen de liefde voor het vak en de reflectie daarop. Het is onze ervaring dat studenten een grote passie voor bewegen krijgen als een opleider hen in betekenisvolle bewegingssituaties brengt waarin zij veel kunnen leren. Door deze ervaringen kunnen onze studenten deze passie ook voorleven en uitdragen naar leerlingen. Kernreflectie geeft een kans om die passie in een duidelijk perspectief te plaatsen en om met meer mogelijkheden het leerproces te beïnvloeden, zowel bij de opleider, de student als bij de leerlingen. Op deze manier is kernreflectie geen op zichzelf staande methode die onafhankelijk van de inhoud een plek in het opleidingsonderwijs krijgt, maar juist een uiterst krachtig instrument dat in samenwerking met het vak ingezet kan worden.

REFERENTIES

- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow: Psychologie van de optimale ervaring*. Amsterdam: Boom.
- Gordijn, C.C.F., Van den Brink, C., Meerdink, P., Tamboer, J.W.I. & Vermeer, A. (1975). *Wat beweegt ons?* Baarn: Bosch en Keuning.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: Naar maatwerk in begeleiding. *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23(1), 29-38.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2003). Flow in werken en leren: Competentieontwikkeling op basis van persoonlijke betrokkenheid en bezieling. *Opleiding & Ontwikkeling*, 16(5), 13-17.
- Ofman, D. D. (1992). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Cothen: Servire.
- Oldeboom, B. (2002) De les loopt, leeft en lukt. *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23(3), 35-40.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.