

Door Fred Korthagen en Angelo Vasalos, Universiteit Utrecht en Instituut voor Multi-level Learning, Amsterdam
Bron: A.J. Engel (Red.), Handboek voor coaching, deel 2. Haarlem: Life University.

14. Kernreflectie als sleutel tot transformatie

14.1 Inleiding

In veel organisaties ligt een wat eenzijdige nadruk op het ontwikkelen van competenties. Daardoor dreigt soms voorbij gegaan te worden aan de persoonlijke kwaliteiten van mensen. In onze visie bepaalt uiteindelijk het persoonlijke aspect de impact van het professioneel handelen. Voor de coach betekent dit dat het niet alleen om het ontwikkelen van standaardcompetenties gaat, maar dat coachees geholpen moeten worden om in contact te blijven met hun persoonlijke kwaliteiten, hun idealen en hun drijfveren. Die geven een belangrijke inkleuring aan welke competentie dan ook. Als mensen echt werken vanuit hun diepste kracht en betrokkenheid bij het werk, dan ontstaat wat Csikszentmihalyi (1999) flow noemt en dat steekt ook weer andere mensen aan. Het maakt het werk effectiever en meer betekenisvol.

In dit hoofdstuk staat de vraag centraal hoe je de condities kunt creëren om mensen meer bij hun kracht te brengen en flow te stimuleren. De benadering die wij beschrijven, richt zich op het stimuleren van kernreflectie en beoogt diepgaande transformatieprocessen te bevorderen. De daarbij behorende coachingsmethodiek wordt toegelicht. We gaan ook in op de kwestie van de grens tussen coaching en therapie.

14.2 Achtergrond

Bij de ontwikkeling van de theorie en methodiek waarvan we in dit hoofdstuk enkele belangrijke elementen beschrijven hebben wij ons de vraag gesteld hoe het persoonlijke aspect meer geïntegreerd kon worden in de coaching. In allerlei therapievormen is het werken op persoonlijk niveau heel gewoon en daar zijn krachtige methodieken voor ontwikkeld, die niet zelden tot diepgaande transformaties leiden. Bij de ontwikkeling van de kernreflectiemethodiek was ons doel de werkzame elementen uit verschillende therapievormen te vertalen naar coaching in een professionele context. Daarbij wilden wij ons niet belemmeren tot het benutten van de verworvenheden van één bepaalde therapievorm. Verschillende benaderingen hebben volgens ons elk hun eigen sterke en zwakke kanten. We geven enkele voorbeelden.

De psychoanalyse probeert mensen te helpen zich weer bewust te worden van oude frustraties en de ontwikkelde patronen van contactvermijding (die heten in de psychoanalyse defensiemechanismen) en van de wijze waarop die doorwerken in het heden (overdracht). Het sterke daarvan is dat bewustwording van belemmerende patronen en gevoelens bevorderd kan worden en ook zelfsturing in de manier waarop de cliënt daar in het heden mee om gaat. Het nadeel is de eenzijdige gerichtheid op het traumatische verleden en de eindeloosheid van de beerput die naar boven komt (vanuit de overtuiging dat er een beerput

is en dat er dus in die put gegraven moet worden). Dat levert het gevaar op dat men zichzelf als 'slachtoffer' of 'probleemgeval' gaat beschouwen, wat belemmerend is voor contact met de eigen kern en de integratie van kernkwaliteiten.

Gestalt-therapie probeert mensen opnieuw in contact te brengen met hun behoeften en frustratie in het hier-en-nu en mensen te helpen die volledig te leren doorvoelen. Het sterke daarvan is dat mensen hun gevoelens en behoeften weer gaan voelen en er in het hier-en-nu meer naar gaan handelen. Het nadeel is de eenzijdige gerichtheid op gevoelens (het denken wordt als belemmerend voor het voelen beschouwd) en op 'acting-out'. Dat creëert het gevaar van het gestagneerd raken in 'kinderlijk' gedrag, waardoor ook hier onvoldoende gebruik gemaakt wordt van aanwezige kwaliteiten.

Gedragstherapie probeert mensen rechtstreeks nieuwe gedragspatronen aan te leren. Het sterke daarvan is de nadruk op ander gedrag, waardoor ook de (ervaring van de) omgeving verandert (en daardoor ook de gevoelens en gedachten). Het nadeel is dat frustratie en pijn nog verder weggestopt kunnen raken dan ze al waren en ook dat dieper contact met de eigen authenticiteit verder verloren raakt.

NLP probeert mensen door middel van een uitgebreid repertoire aan oefeningen en technieken zowel nieuwe denkpatronen als gedragspatronen aan te leren. Het sterke daarvan is de combinatie van anders denken én doen. Het nadeel is de onbewuste afhankelijkheid die ontstaat naar oefeningen en technieken. Ook hier doet de authentieke kern van de persoon soms onvoldoende mee in het leerproces.

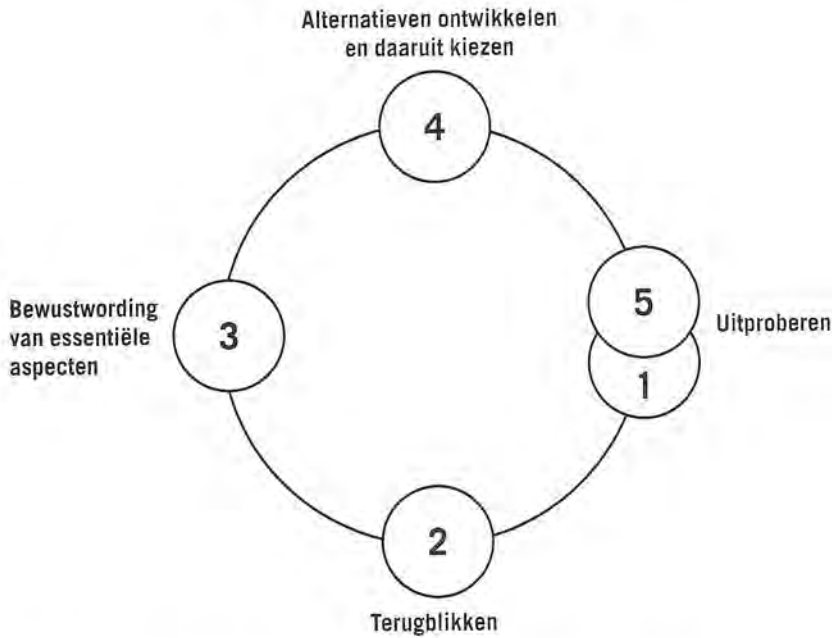
Psychosynthese, één van de transpersoonlijke benaderingen, probeert mensen te helpen hun pijn en frustratie werkelijk te gaan (ver)dragen. Het voordeel daarvan is dat mensen 'heler' worden, zich niet meer vereenzelvigen (identificeren) met hun persoonlijkheid en met hun patronen. Het sterke is dus de nadruk op disidentificatie. Sterk vinden wij ook dat in deze benadering het spirituele aspect volop meedoet. Het nadeel is de nadruk op het leren (ver)dragen van de discrepantie tussen de opgebouwde persoonlijkheid en het zogenoemde 'hogere Zelf', waardoor die discrepantie als onontkoombaar gegeven gezien gaat worden. De actualisatie van het in de persoon aanwezige potentieel in de concrete situaties van het dagelijks leven blijft daardoor soms te abstract.

De kernreflectiebenadering heeft tot doel, vooral voortbouwend op de Diamantbenadering van Almaas, de sterke kanten van deze therapieën te integreren in professionele reflectieprocessen die de gecoachte uiteindelijk in staat stellen de eigen professionele ontwikkeling te sturen (doorgroeiocompetentie). Dat lichten we in dit hoofdstuk toe.

14.3 Reflectie

Om als professional bewust te kunnen leren van ervaringen is het vermogen tot systematische reflectie essentieel (Schön, 1983): het gaat om het gestructureerd terugblikken op een ervaring teneinde daar conclusies uit te trekken voor toekomstig handelen. Reflectie speelt dus een centrale rol bij zelfgestuurd leren (individueel of in teams) en bij de ontwikkeling van een reflectieve organisatie (Korthagen, 1998, 2000). Coaches (of leidinggevendenden die een coachende rol willen vervullen) hebben een belangrijke functie bij het bevorderen van die reflectie.

Gebaseerd op een model voor reflectie van Korthagen (1998) is in hoofdstuk 13 van dit boek beschreven hoe systematische reflectie vorm kan krijgen.



Het spiraalmodel biedt een concreet kader dat het mogelijk maakt reflectie handen en voeten te geven in coaching. Het model beschrijft een beoogd proces, maar het zegt nog niet zoveel over de inhoud van de reflectie: waarover wordt gereflecteerd? Aan mogelijke inhoud van de reflectie is de volgende paragraaf gewijd.

14.4 Inhoud van reflectie

Hier volgt nu eerst een voorbeeld van een situatie waarin een leidinggevende in de ICT-branche, genaamd Judith, de fasen van het spiraalmodel doorloopt onder begeleiding van een coach. Judith heeft een achtergrond als netwerkbeheerder en geeft sinds een paar maanden leiding aan mensen die software voor klanten ontwikkelen. De organisatie vindt het van belang dat ze zich daarbij vooral coachend opstelt.

Judith is geïrriteerd over een medewerker, genaamd Hans. Ze heeft het gevoel dat Hans veel te nonchalant omgaat met afspraken. Vandaag viel haar dat weer op. Hans zou vandaag een tussenproduct klaar moeten hebben. Dat was van belang in het kader van een planning die Judith met hem besproken had voor het op tijd afleveren van software voor een belangrijke klant. Toen ze bij Hans informeerde, leek het alsof hij zich niet eens van de deadline bewust was. Toen Judith dat merkte, reageerde ze met: 'O, dus jij bent weer eens helemaal kwijt dat je het vandaag klaar zou hebben! Nou, die klant kunnen we wel vergeten!' (Fase 1: handelen). Tijdens het coachingsgesprek wordt Judith zich meer bewust van haar irritatie en ze begrijpt hoe die irritatie haar handelen beïnvloedde. Als de coach haar vraagt wat het effect van haar reactie op Hans zou kunnen zijn, realiseert ze zich dat Hans daar op zijn beurt geïrriteerd door kan zijn geraakt, waardoor hij misschien nog minder gemotiveerd raakt om het werk op tijd af te hebben, iets dat Judith nu juist wil voorkomen, omdat ze hem ook hard nodig heeft. (Fase 2: terugblikken, gebruik makend van de dimensies willen, voelen, denken, doen). Door deze analyse wordt ze zich bewust van het escalerende proces dat zich tussen haar en Hans voltrekt en van het feit dat dit een doodlopende weg is. (Fase 3: bewustwording van essentiële aspecten).

Judith ziet echter geen manier om hier uit te komen. Haar coach toont empathie voor Judiths probleem met Hans. Hij brengt ook enkele theoretische elementen in over escalerende processen in interacties tussen mensen, zoals het patroon van 'meer van hetzelfde' (Watzlawick, Weakland & Fisch, 1974) en de richtlijn om in zo'n situatie te de-escaleren door het patroon te doorbreken door middel van een constructieve reactie naar Hans toe of door bewust een positieve opmerking over hem te maken. Dit is het begin van fase 4: het ontwikkelen van alternatieven. Judith vergelijkt deze theoretische richtlijn met haar impuls om zich tegenover Hans steeds negatiever te uiten. Tenslotte besluit ze tot het uitproberen (fase 5) van een meer constructieve benadering, die begint met het stellen van vragen aan Hans over zijn planning. Dit probeert ze eerst uit binnen het coachingsgesprek: de coach vraagt Judith om voorbeelden te geven van zinnen die ze tegen Hans zou kunnen zeggen. Als Judith de nieuwe benadering van Hans daadwerkelijk in de praktijk uitprobeert en daar vervolgens weer op reflecteert, dan start een volgende reflectiecyclus. Zo ontstaat een spiraal van professionele ontwikkeling.

Dit voorbeeld illustreert de vijf fasen van het reflectiemodel, maar het maakt ook nog iets anders duidelijk, en wel dat reflectie zich meestal richt op de volgende factoren:

- **Omgeving:** datgene wat iemand, hier Judith, tegenkomt, dat wil zeggen alles buiten hem/haarzelf. In dit voorbeeld is dat Hans en de manier waarop die zich gedraagt.
- **Gedrag:** zowel gedrag dat minder effectief bleek, zoals geïrriteerd reageren, als mogelijk ander, effectiever gedrag; met dat laatste verschuift de reflectie naar fase 4;
- **Bekwaamheden (competenties):** bezit de persoon de vaardigheid om constructief te reageren? Zo nodig richt de begeleiding zich op de ontwikkeling van die bekwaamheden;
- **Overtuigingen:** datgene waarin iemand gelooft. In dit voorbeeld komt de – aanvankelijk onbewuste – overtuiging dat geïrriteerd reageren een verandering bij Hans teweeg kan brengen, ter discussie te staan en deze overtuiging wordt vervangen door een andere, namelijk dat het beter is constructief te reageren.

Soms ligt de zaak echter gecompliceerder. Vaak zijn overtuigingen diep geworteld en niet zomaar te veranderen en lukt het de coach niet zo gemakkelijk als in dit voorbeeld, om een echte verandering tot stand te brengen. Judith doet bijvoorbeeld op grond van het gesprek met de coach een poging om Hans constructief tegemoet te treden, maar zowel de coach als de leidinggevende zelf hebben het gevoel dat dit niet echt bij haar past. Dan kan er meer in het geding zijn. Een belangrijke onderliggende vraag zou wel eens kunnen zijn hoe Judith aankijkt tegen haar eigen beroepsidentiteit. Wat voor type leidinggevende wil zij zijn? Accepteert zij de rol van coachende leidinggevende eigenlijk wel? Of misschien gaat het probleem nog wel dieper: Judith loopt misschien heel erg warm voor de inhoud van het werk in de informatietechnologie, en vindt daar haar bezieling in, en veel minder in het omgaan met ondergeschikten. Toch betekent dat niet zonder meer dat Judith maar beter een andere baan kan zoeken. Misschien is er sprake van een belemmerend zelfbeeld dat de ontwikkeling van een aantal sociale kwaliteiten belemmert. Zou ze zich meer openen voor de mogelijkheid dat ze zulke kwaliteiten misschien wel degelijk in zich heeft, dan zou ze misschien een hernieuwd gevoel van inspiratie in het werk kunnen krijgen. Voor het op gang brengen van zo'n proces is reflectie op de omgeving, het gedrag en bekwaamheden niet voldoende. En zelfs reflectie op overtuigingen raakt dan niet de kern.

14.5 Multi-level Learning

Het ui-model (figuur 2) biedt een kader voor de hierboven gesignaleerde problematiek (Korthagen, 2001; zie ook Nathans, 1999, p. 20-24).

Niveaus in reflectie: het ui-model



Figuur 14.2: Het ui-model, de zes lagen en de basisvragen die daarbij behoren.

Met name in de literatuur over Neuro Linguistisch Programmeren (NLP) wordt vaak naar een vergelijkbaar model verwezen als het 'model van Bateson', waarbij de niveaus die wij hier als concentrische cirkels voorstellen, als gestapelde lagen worden gevisualiseerd (zie bijvoorbeeld Dilts, 1990; Jelsma & le Clerq, 1998). Gregory Bateson (1904-1980) zelf heeft een dergelijk model echter nooit beschreven, ook niet in de publicaties waar de auteurs die het model van Bateson noemen, naar verwijzen. We kunnen dus eigenlijk niet over 'het model van Bateson' spreken. Om die reden, en omdat wij de lagen op een wat andere manier visualiseren dan gebruikelijk is, kiezen wij voor een andere naam en spreken we over 'het ui-model'.

Het model maakt duidelijk dat er verschillende lagen of niveaus zijn die een rol kunnen spelen in het functioneren. De lagen die meer naar binnen liggen, zijn fundamenteleler en raken meer de kern van de persoon. Aan de in de vorige paragraaf besproken niveaus van omgeving, gedrag, bekwaamheden en overtuigingen worden in dit model twee niveaus toegevoegd: het niveau van (*professionele*) *identiteit* en het niveau van *betrokkenheid*. Het identiteitsniveau heeft betrekking op de vraag hoe men de eigen rol ziet binnen de organisatie waar men werkt of hoe men de eigen functie opvat. Het volgende niveau wordt door Dilts (1990) het *spiritualiteitsniveau* genoemd. Wij spreken liever over het *niveau van betrokkenheid*. Reflectie op dit niveau betekent dat men zich vragen stelt zoals 'waartoe' men zijn of haar werk wil doen, of nog verder gaand, wat men als zijn of haar roeping in de wereld ziet. Hier draait het dus om de vraag wat ons ten diepste bezielt of wat zin geeft aan ons werk of leven. Dit is een *transpersoonlijk niveau*, omdat het hier gaat om bewustwording van de

betekenis van het eigen bestaan in het grotere geheel van de wereld en van de rol die men voor zichzelf ziet in relatie tot de medemens. Daarom wordt het in het Engels ook wel het niveau van 'interconnectedness' genoemd. Terwijl het identiteitsniveau betrekking heeft op het ervaren van de persoonlijke eigenheid, gaat het op het niveau van betrokkenheid over 'the experience of being part of meaningful wholes and in harmony with superindividual units such as family, social group, culture and cosmic order' (Boucoulalas, 1988).

Het contact maken met het niveau van betrokkenheid heeft een hele praktische betekenis. Een leidinggevende kan bijvoorbeeld gericht zijn op zijn persoonlijk belang, bijvoorbeeld het verwerven van macht. Daar hoort een roldentiteit bij die vooral bepaald wordt door egobehoeften, bijvoorbeeld de identiteit van 'het baasje' (identiteitsniveau). Een leidinggevende die het bredere belang van de organisatie en de mensen daarin voor ogen heeft, of zelfs een mondiaal belang, handelt vanuit een heel ander (transpersoonlijk) bewustzijn. Zijn handelen heeft dan ook een andere invloed op zijn omgeving. Waar de eerste leidinggevende vaak een machtsstrijd oproept, creëert de tweede eerder een sfeer van onderlinge verbondenheid in zijn team. Anders gezegd: mensen die handelen vanuit het niveau van betrokkenheid, bevorderen eenzelfde type bewustzijn in hun omgeving. Grote voorbeelden als Gandhi en Mandela hebben dat op indrukwekkende wijze laten zien.

Bij de meer naar buiten gelegen lagen van de persoonlijkheid zijn dit soort interpersoonlijke invloeden veel bekender: op gedragsniveau geldt bijvoorbeeld dat men constructief gedrag bij anderen kan bevorderen door zelf dat gedrag te vertonen (een bekend gezegde luidt: wie goed doet, goed ontmoet). Op het niveau van bekwaamheden geldt hetzelfde: wie een bepaalde bekwaamheid bij anderen wil ontwikkelen, zal die bekwaamheid zelf moeten demonstreren. Hetzelfde verhaal gaat op voor de meer naar binnen gelegen lagen. Daarom is reflectie op het niveau van betrokkenheid met name van belang voor leidinggevers in alle organisaties waarin doelen nagestreefd worden die louter persoonlijke belangen overstijgen. Ons uitgangspunt is dat leerprocessen zich altijd op alle zes de niveaus tegelijkertijd afspelen, of men zich daar nu van bewust is of niet. Wij spreken over *Multi-level learning*. Naarmate er meer bewustzijn is bij de coachee over elk van de lagen en hun onderlinge afstemming, verdiept het leerproces zich en wordt het uiteindelijke effect van dat leerproces groter.

14.6 Kernreflectie

Als de reflectie zich uitstrekt tot de niveaus van identiteit en betrokkenheid, dan spreken we over *kernreflectie* (Korthagen, 2001). Het gewone spiraalmodel (figuur 1) voldoet niet meer helemaal om het proces van kernreflectie en de rol van de coach daarbij te beschrijven. Wel begint het proces vaak net zoals beschreven wordt door figuur 1:

Er is een ervaring opgedaan en een concrete situatie is de aanleiding voor reflectie. Meestal wordt de prikkel tot reflectie gevormd door iets dat de persoon in kwestie nog bezighoudt. Er is bijvoorbeeld een gevoel van onvrede over wat er bereikt is, of iets dat in de relatie met anderen gebeurde, blijft ook na dat contact in de aandacht terugkomen. Zo is in het voorbeeld van Judith haar irritatie over Hans de aanleiding om te reflecteren over haar interactie met hem. Dat leidt tot fase 2: terugblikken.

Bij kernreflectie ligt het focus evenwel minder dan vaak gebruikelijk is in coaching op het uitgebreid analyseren van de probleemsituatie. Recent psychologisch onderzoek heeft aangetoond dat dit leidt tot een versmalling van de handelingsmogelijkheden van de gecoachte: de persoon heeft dan namelijk de neiging te blijven denken binnen het problematische kader (Levenson, 1992; Fredrickson, 1998).

Bij kernreflectie wordt de bij de tweede fase naar voren gekomen informatie gebruikt om in plaats van op het probleem, te focussen op twee belangrijke aandachtspunten:

1. Het veld van *mogelijkheden* en de ideale situatie die de persoon zou willen bereiken: hoe ziet het ideaal er concreet uit (de gewenste doeltoestand)?
2. Welke *belemmering(en)* verhindert (verhinderen) het bereiken van dat ideaal?

Belangrijk uitgangspunt in onze benadering is dat in elke situatie veel meer mogelijk is dan we denken. Door nieuwsgierig te worden naar die (ongekende) mogelijkheden en ons open te stellen voor idealen ontstaat een opwindende perspectiefwisseling omdat we ons dan tegelijkertijd open stellen voor ons eigen innerlijk potentieel. Want als het gaat om een voor de persoon belangrijk ideaal, dan is dat sterk verbonden met de laag van identiteit en de laag van betrokkenheid.

Tijdens het proces van bewustwording van de concrete doeltoestand die daarbij hoort, wordt vaak duidelijk dat de persoon niet alleen vandaag problemen ervaart met het bereiken daarvan, maar dat dit vaker het geval is, dus in meer gevallen dan de concrete situatie waarop vandaag gereflecteerd wordt. Het is in dat geval van belang dat die verbreding van de problematiek aandacht krijgt, omdat dit nog sterker de behoefte prikkelt om het probleem aan te pakken en dus om preciezer te kijken naar de ervaren belemmering(en). In eerste instantie zal zo'n belemmering misschien ervaren worden in de omgeving (een externe belemmering, bijvoorbeeld de lastige collega of de leiding van het bedrijf dat niet de goede maatregelen neemt). Het gaat er echter ook om, te kijken hoe iemand *zichzelf* belemmert (*interne* belemmering). Daarbij kan het gaan om

- belemmerend gedrag (bijvoorbeeld: confrontaties uit de weg gaan)
- belemmerende gevoelens (bijvoorbeeld: ik voel mij onmachtig)
- belemmerende beelden (bijvoorbeeld: dat team is een ongrijpbare kluwen)
- belemmerende overtuigingen (bijvoorbeeld: ik kan daar geen invloed op uitoefenen)

Waar het om gaat, is dat de betrokkene afstand neemt en vervolgens gaat inzien dat er een keuze ligt om zich al dan niet door de belemmering te laten bepalen.

Met een dieper besef van de ideale doeltoestand, nieuwe mogelijkheden én de belemmeringen die een bevredigende ontwikkeling lijken tegen te werken is de persoon zich van een belangrijke *spanning of discrepantie* bewust geworden. Voorbeelden zijn:

- de spanning die een aankomend manager ervaart tussen de behoefte om zich zeker te voelen in zijn nieuwe functie (doeltoestand: innerlijk zelfverzekerd leiding geven) en een belemmerende overtuiging (zelfbeeld) dat hij of zij te weinig in staat is leiding te nemen;
- het probleem van iemand die er ten diepste naar streeft om gewaardeerd en gerespecteerd te worden, maar die te pas en te onpas onaangenaam (dus belemmerend) gedrag vertoont.

Meestal blijkt dat met het formuleren van dit spanningsveld het probleem helder is geworden dat ten grondslag ligt aan veel andere problemen, op het niveau van gedrag, bekwaamheden of overtuigingen. Zo kan een aankomend manager zich ervan bewust worden dat hij worstelt met een onderliggende discrepantie tussen zijn doeltoestand om zich zelfverzekerd en ontspannen te voelen in zijn werk en zijn belemmerende overtuiging dat dit pas weggelegd is voor zeer ervaren managers. Door dit bewustwordingsproces wordt hem duidelijk dat zijn gespannenheid in vergaderingen, het conflictje dat hij gisteren had, maar ook de weinig motiverende manier van benaderen van ondergeschikten, allemaal te maken hebben met dat onderliggende spanningsveld: doordat hij zich aan de ene kant zelfverzekerd en ontspannen wil voelen, maar aan de andere kant zichzelf belemmert door zijn overtuiging

dat dit iets is voor 'later', komen zijn kernkwaliteiten niet uit de verf. Door kernreflectie kunnen die *kernkwaliteiten* wel geactiveerd worden. Het proces van kernreflectie begint met afstemmen op idealen en mogelijkheden en vervolgens bewustwording van interne belemmeringen waarbij uiteindelijk een gewaarzijn kan ontstaan van de keuze die er is om zich al dan niet met deze belemmeringen te identificeren. Sheldon e.a. (2003) stellen dat zulk keuzebewustzijn één van de meest fundamentele factoren is in de ontwikkeling van een persoon, omdat het bijdraagt aan persoonlijke autonomie. Die autonomie wordt verder versterkt door bewustwording van de wel degelijk aanwezige kernkwaliteiten, bijvoorbeeld zelfvertrouwen, spontaniteit, autonomie. Hiermee wordt de weg geopend naar een fundamentele oplossing dan mogelijk is als de reflectie zich tot de niveaus van gedrag, bekwaamheden of overtuigingen beperkt.

14.7 Kernkwaliteiten en positive psychology

Tijdens het proces van kernreflectie worden, zoals gezegd, kernkwaliteiten van mensen aangeboord. Het begrip kernkwaliteit is in ons land bekend geworden door het werk van Ofman (1992), die ook een aanpak ontwierp waarmee mensen zich van hun kernkwaliteiten bewust kunnen worden. Voorbeelden van kernkwaliteiten zijn: creativiteit, scherpzinnigheid, vertrouwen, moed, gevoeligheid, onbevangenheid, daadkracht, spontaniteit, betrokkenheid, flexibiliteit, enzovoorts. Eén van de problemen die ontstaan zijn rond het begrip kernkwaliteiten, is dat je dit woord bijna niet meer kunt gebruiken zonder dat mensen meteen aan hun valkuil denken: 'Ja, enthousiasme is een kernkwaliteit van mij, maar het is ook mijn valkuil'. In onze visie is het jammer dat mensen daarmee afstand nemen van hun kernkwaliteit en dus van een belangrijk potentieel. Wij zouden zo iemand willen stimuleren om optimaal de kernkwaliteit enthousiasme in te blijven zetten, maar die wel te combineren met andere kwaliteiten, zoals sensitiviteit voor (het effect op) anderen.

De nadruk die in kernreflectie ligt op kernkwaliteiten is mede gebaseerd op een recente ontwikkeling in de psychologie, genaamd positive psychology. De twee grondleggers van deze stroming, Seligman en Csikszentmihalyi (2000, p. 7) stellen dat deze stroming een reactie is op het feit dat de psychologie zich lange tijd gericht heeft op pathologieën en trauma's en op de 'behandeling' daarvan. Zij benadrukken dat 'treatment is not just fixing what is broken; it is nurturing what is best.' Daarom richt deze nieuwe stroming zich vooral op kernkwaliteiten van mensen (Seligman et al., 2005). Daarbij wordt benadrukt dat dergelijke persoonlijke kwaliteiten tot wenselijke resultaten kunnen leiden, maar dat ze een waarde op zich representeren, namelijk omdat ze de persoon 'ervullen'. Dit illustreert dat kernkwaliteiten direct te maken hebben met de niveaus van identiteit en betrokkenheid. Peterson en Seligman voegen hieraan toe dat als mensen hun kernkwaliteiten inzetten, ze daarbij een gevoel hebben van 'this is the real me', dat het inzetten van kernkwaliteiten een gevoel van opwindendheid geeft en leidt tot snel leren. Dit spoort met onze observatie dat als kernkwaliteiten aangesproken worden door een coach, dit het coachingsproces versnelt. Daarmee bedoelen we iets anders dan het eenmalig, bijvoorbeeld met behulp van kernkwadranten, bewust worden van kernkwaliteiten. Bij kernreflectie worden kernkwaliteiten op een dynamische wijze geïntegreerd in het handelen en leren; de coachee wordt daadwerkelijk in contact gebracht met de eigen kwaliteiten en handelt op basis daarvan.

Wij delen de opvatting van Ofman (1992, p. 33) dat 'een kernkwaliteit *altijd* potentieel aanwezig is'. Hij stelt dat 'het onderscheid tussen kwaliteiten en vaardigheden vooral zit in het feit dat kwaliteiten van binnenuit komen en vaardigheden van buitenaf aangeleerd zijn'. Dit sluit aan bij het ui-model: vaardigheden bevinden zich op de laag van de bekwaamheden,

kernkwaliteiten liggen dicht bij de kern van de persoon. Almaas (1995, p. 175) spreekt niet over kernkwaliteiten maar over 'aspecten van essentie', hetgeen ook naar de kern van de persoon verwijst. Volgens hem zijn ze 'absoluut in de zin dat ze niet verder tot iets anders kunnen worden teruggebracht of in eenvoudiger bestanddelen kunnen worden ontleed'. (De in dit hoofdstuk beschreven benadering is mede beïnvloed door de 'Diamond Approach' van Almaas). Hij benadrukt sterk het belang van het in contact komen met de eigen 'essentie', teneinde van binnenuit de persoonlijkheid te laten transformeren; zie Almaas, 1998, 2004.)

14.8 Actualisatie van kernkwaliteiten

Het is wel van belang dat iemand die contact maakt met een kernkwaliteit ook gesteund wordt bij de stap naar actualisatie daarvan. Anders gezegd, het gaat in de begeleiding om het ondersteunen van het proces waarbij de binnenste lagen van het model de buitenste lagen gaan beïnvloeden. Door de bewustwording van kernkwaliteiten kan het zelfbeeld (identiteitsniveau) gaan veranderen en kunnen ook overtuigingen, bekwaamheden en uiteindelijk het gedrag beïnvloed worden. Voor dat proces is het van belang dat de persoon zich niet alleen cognitief bewust wordt van een relevante kernkwaliteit (vaak leidt inzicht nauwelijks tot ander handelen), maar daar ook gevoelsmatig contact mee maakt, en dat de persoon een wilsbesluit neemt om de kernkwaliteit in te zetten en die stap concretiseert. Kortom, denken, voelen en willen worden afwisselend aangesproken.

Dat geldt ook voor het reflecteren op belemmeringen. Als een persoon niet alleen inzicht heeft in zijn interne belemmering, maar ook daadwerkelijk de frustratie daarover voelt, alsmede het bekrachtigende effect van de mogelijkheid om zich niet langer te laten belemmeren door eigen mentale constructies, verdiept dit het proces aanmerkelijk. Dit is ook een verschil met rationeel-emotieve therapie, waarin cognitief inzicht centraler staat. Damasio (1999, p. 279-295) benadrukt op grond van hersenonderzoek het belang van *feeling the feelings*: vaak zijn we ons niet echt gewaar van onze gevoelens, zegt hij.

Ter toelichting een voorbeeld uit een coachingsgesprek:

- Coach: 'Hoe voelt het als je contact maakt met deze kwaliteit van spontaniteit?' ...
- Lg (Leidinggevende): 'Ja, dat voelt heel goed, het geeft me een gevoel van ruimte.'
- Coach: 'Ja, ik zie het aan je! Wat fijn dat je daar nu contact mee hebt ... Hoe zou het zijn om vanuit dat gevoel de volgende teamvergadering in te gaan?'
- Lg: 'Tsja, als dat zou kunnen ...'
- Coach: 'Misschien helpt het je om goed te voelen waar je die ruimte nu ervaart, zodat je dat gevoel bij je kunt houden.'
- Lg: 'Ja, ik voel die ruimte helemaal om mij heen, ik voel dat ik meer mogelijkheden heb dan ik tot nu toe benutte.'
- Coach: 'Wat zou je nu concreet anders kunnen doen in die teamvergadering?'
- Lg: 'Ik zou sneller laten blijken wat ik zie zitten en wat niet.'
- Coach: 'Ja precies! Noem eens een voorbeeld?'
- Lg: 'Ik zou Sandra bijvoorbeeld eerder een halt toe roepen.'
- Coach: 'Laten we dat concreet maken. Stel Sandra begint weer met haar voortdurende klagen ... Maak eens contact met de kernkwaliteit spontaniteit in jezelf en dat gevoel van ruimte ... Wat zou je vanuit dat gevoel zeggen of doen?'
- Lg: 'Dat ik de energie liever zou willen stoppen in het zoeken van constructieve oplossingen.'
- Coach: 'Ja, prima, dat klinkt stevig! Stel je voor dat je Sandra hier-en-nu voor je ziet. Zeg het eens tegen haar?'

- Lg: 'Sandra, klagen helpt ons nu niet echt verder. Zullen we samen een constructief voorstel bedenken?'
- Coach: 'Heel goed, ik zie dat je het vermogen in je hebt om die kwaliteit van spontaniteit ook daadwerkelijk in te zetten! Hoe is het voor jou?'
- Lg: 'Ja, het lucht op!'
- Coach: 'Ik vond het ook prettig om jou zo te zien. Je komt ook krachtig en authentiek over. Zullen we het er in het volgende begeleidingsgesprek over hebben hoe het concreet in de vergadering gegaan is?'
- Lg: 'O.k.!'

Een ervaren coach die zelf gewend is aan het proces van kernreflectie, zal vaak goed in staat zijn de coachee te helpen een kernkwaliteit te actualiseren. Merk ook op dat de coach aan het eind van dit gesprek twee andere kernkwaliteiten noemt (kracht en authenticiteit).

Een aankomend manager die zichzelf belemmert door de overtuiging dat hij geen overwicht heeft op zijn team, kan door zijn coach uitgedaagd worden om in een concrete, minder lastige situatie de leiding te nemen. Daardoor kan hij contact maken met een innerlijk potentieel (bijvoorbeeld de kernkwaliteit zelfvertrouwen) dat gewoonlijk niet aangeboord wordt. Belemmerende overtuigingen of beelden hebben dikwijls zo lang belangrijke kernkwaliteiten onderdrukt, dat er een stimulans van buiten voor nodig is om die opnieuw te activeren. Uit het voorbeeld blijkt dat zo'n stimulans kan komen van een betrokken coach die gelooft dat de gecoachte het potentieel tot verandering wel in zich heeft en die hem of haar helpt zich daarvan bewust te worden.

14.9 Coaching gericht op kernreflectie

Belangrijke vaardigheden van de coach zijn dan ook het herkennen en bekrachtigen van kernkwaliteiten. Bij het begeleiden van het terugblikken (fase 2) is het uiteraard van belang dat de coach zich inleeft in het ideaal (de gewenste doeltoestand) en in de belemmeringen die de coachee ervaart, en daar empathie voor toont. Ook de vaardigheid concretiseren is hier van belang: het gaat dan in het bijzonder om doorvragen op het niveau van identiteit of betrokkenheid, bijvoorbeeld met vragen als 'wat is eigenlijk je diepste wens?', 'wat in jezelf laat je eigenlijk in de steek als je dat doet?', of 'wat voor situatie hoop je over een jaar bereikt te hebben?'

De vaardigheid confronteren verdient speciale aandacht als het gaat om het bevorderen van kernreflectie. Het gaat er immers om, iemand te helpen zich bewust te worden van het spanningsveld tussen wat mogelijk is en wat belemmerend lijkt. Dit is essentieel als men iemand daadwerkelijk wil stimuleren tot het proces van zelfbevrijding en zelfrealisatie ten aanzien van zijn persoonlijke en professionele ontwikkeling (creatorschap).

Heel belangrijk bij dit alles is dat de coach authentiek is, bijvoorbeeld door open te zijn over wie hij of zij zelf is of waar de eigen bezieling ligt. Het is vrijwel onmogelijk om iemand in coaching te stimuleren tot een verkenning van het meest authentieke van zichzelf (dus de diepere lagen van de ui) als de coach zelf niet geheel authentiek is. Onze ervaring met het opleiden van coaches in de kernreflectiebenadering is dat juist ervaren coaches dit nog het lastigst vinden. Ze zijn vaak zo gewend geraakt aan bepaalde 'methodieken' en geloven daar zo sterk in dat ze een deel van hun authenticiteit zijn verloren.

14.10 Wanneer is gewone reflectie voldoende en wanneer niet?

Uiteraard is het lang niet altijd nodig om de begeleiding te richten op de diepere niveaus van de persoonlijkheid. Veel problemen laten zich uitstekend aanpakken op het niveau van gedrag, bekwaamheden of overtuigingen. Om dat op extreme wijze duidelijk te maken: als een medewerker niet weet hoe hij een internetbrowser moet gebruiken, is het handiger om hem dat te vertellen (of met hem na te gaan waar hij daar ondersteuning bij kan krijgen) dan om te gaan onderzoeken wat dat met zijn zelfbeeld of bezieling te maken heeft ...

Aan de andere kant lopen coaches soms aan tegen problemen die met gewone interventie-technieken niet gemakkelijk aan te pakken zijn. Dan zou de kernreflectiemethodiek uitkomst kunnen bieden. Het gebruik van deze methodiek vereist vanzelfsprekend een bewustzijn bij coaches van de rol van deze niveaus in hun eigen functioneren. Persoonlijke ervaring met deze methodiek is zelfs een noodzakelijke voorwaarde voor het kunnen bieden van empathie voor de zoektocht van mensen die zich soms bij kernreflectie afspeelt. Het kan ook een vorm van echtheid stimuleren, waarbij de coach iets deelt over zijn of haar eigen worsteling op diepere niveaus (nu of vroeger) en over de manier waarop deze daar zelf mee omgaat. (Walsh, 1992, p. 30, stelt: 'state-dependent communication may be particularly limited if the receiver of the communication has never experienced the state from which the communication is coming.')

14.11 Van kernreflectie naar gedrag

Dit hoofdstuk is al met al een pleidooi voor maatwerk bij het begeleiden van reflectie: een professionele coach zou in staat moeten zijn de laag van de persoonlijkheid in te schatten waarop begeleiding nodig of gewenst is. Dat kan ook uitsluitend het omgevingsniveau zijn; als iemand helder wil krijgen hoe de informele machtsverhoudingen in de eigen organisatie liggen, dan kan het voldoende zijn hem of haar te ondersteunen bij reflectie op waargenomen communicatiepatronen bij collega's. Het eigen gedrag of de eigen bekwaamheden van de persoon behoeven bij zo'n leervraag niet noodzakelijk aan de orde te komen. Als de leervraag is hoe om te gaan met de machtsverhoudingen binnen de organisatie, ligt dat wel voor de hand. In de vorige paragraaf is uiteengezet dat er situaties zijn waarbij de reflectie van buiten naar binnen gaat: een ervaring in het omgaan met de 'omgeving' (bijvoorbeeld een conflictueuze situatie) kan soms aanleiding zijn om de reflectie te richten op het niveau van identiteit of betrokkenheid. Ook in die situaties zal de coach in de gaten moeten houden dat uiteindelijk ook weer de weg van binnen naar buiten wordt afgelegd: als iemand bijvoorbeeld dieper contact is gaan voelen met wat hem drijft in zijn beroep (zijn roeping), gaat het er wel om dat die roeping uiteindelijk vertaald wordt naar concreet gedrag in de specifieke werksituatie, zodat 'binnen' en 'buiten' op één lijn komen. Daarvoor moeten misschien eerst de niveaus van overtuigingen en bekwaamheden aandacht krijgen. Kortom, in onze opvatting kan een goede coach flexibel heen en weer schuiven tussen de niveaus, zulks in afstemming op degene die hij of zij begeleidt. Een goede vuistregel daarbij is dat een schijnbaar onoplosbaar of hardnekkig probleem op een bepaalde laag van de persoonlijkheid een aanwijzing vormt dat een dieper gelegen laag aandacht behoeft.

14.12 De grens tussen coaching en therapie

Sommige mensen die horen over onze benadering of erover lezen menen dat die 'therapeutisch' is. Opvallend is dat de deelnemers aan onze trainingen voor coaches dat niet zo ervaren. We zullen dit verschijnsel proberen te verklaren.

Veel mensen associëren 'de diepte ingaan' met dieper duiken in problemen en angsten. Wij zijn van mening dat dit met een verouderd beeld van therapie te maken heeft, een beeld

dat Seligman en Csikszentmihalyi (2000) nu juist aan de kaak stellen. Ze zeggen dat dit een ineffektieve opvatting over therapie is. Psychologen beginnen de oorzaak te ontdekken van het feit dat het duiken in problemen zo weinig effectief is. Fredrickson (2000, 2002) bijvoorbeeld, heeft aangetoond dat een sterke focus op negatieve gevoelens (en die gaan meestal gepaard met het duiken in problemen) het denk- en handelingsrepertoire van mensen vernauwt. Gerichtheid op positieve gevoelens en positieve betekenisverlening daarentegen maakt mensen creatiever en brengt hen meer in contact met hun innerlijke hulpbronnen.

Fredrickson komt op basis van haar onderzoek tot het zgn. broaden-and-build-model dat inhoudt dat een begeleider vooral de aandacht richt op iemands sterke kanten en daarop voortbouwt. Dat is kenmerkend voor kernreflectie. Zolang de coaching gericht is op de werkcontext, is er geen sprake van therapie.

14.13 Slot

Een kernreflectieproces begint uiteraard wel vaak met een ervaren probleem, lastige situatie of innerlijk spanningsveld. Die uitgangssituatie wordt echter benut om zich van idealen, mogelijkheden en kwaliteiten bewust te worden. Daardoor is het proces van kernreflectie in het algemeen vooral een prettig en voedend proces: het is voor ieder mens een heerlijke ervaring om (meer) contact te maken met de eigen kernkwaliteiten en van daaruit tot handelen te komen. In tegenstelling tot allerlei meer therapeutische benaderingen vereist kernreflectie niet dat dieper gegraven wordt in iemands verleden, met alle pijn die daarbij hoort, terwijl het proces toch diep gaat. Die diepte zit bij kernreflectie meer in het aanboren van een innerlijk potentieel ten behoeve van de professionele ontwikkeling. Dat is ook een groot voordeel voor coaches die – terecht – een scheiding willen aanbrengen tussen het privé-domein van de mensen die zij begeleiden en hun professionele ontwikkeling. Ten slotte: onze ervaring is dat aandacht voor kernreflectie bevordert dat mensen meer oog krijgen voor de kernkwaliteiten van anderen en dat ze meer toegerust zijn om die anderen weer te coachen bij het inzetten van hun kernkwaliteiten. Kernreflectie is daarom van fundamentele betekenis in de training van coaches.

14.14 Referenties

- Almaas, A. H. (1995). *Essentie, de diamanten weg naar zelfrealisatie*. Heemstede: Altamira.
- Almaas, A.H. (1998). *The pearl beyond price*. Berkeley, CA: Diamond Books.
- Almaas, A.H. (2004). *The inner journey home*. Boston/London: Shambala.
- Boucouvalas, M. (1988). *An analysis and critique of the concept 'self' in self-directed learning: Toward a more robust construct for research and practice*. In: M. Zukas (Ed.), *Proceedings of the Trans-Atlantic Dialogue Conference* (p. 56-61). Leeds, Engeland: University of Leeds.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow: Psychologie van de optimale ervaring*. Amsterdam: Boom.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. London: Heinemann.
- Dilts, R. (1990). *Changing belief systems with NLP*. Cupertino: Meta Publications.
- Fredrickson, B.L. (1998). *What good are positive emotions?* Review of general psychology, 2, 300-319.
- Fredrickson, B.L. (2000). *Cultivating positive emotions to optimise health and well-being*. Prevention & Treatment, 3, 1-25.

- Fredrickson, B. L. (2002). *Positive emotions*. In: C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 120 - 134). Oxford, etc.: Oxford University Press.
- Jelsma, A. & Le Clercq, A. G. (1998). *Mentor en leernemer: interventieniveaus*. In: J. Kessels & C. Smit (Red.), *Opleiders in organisaties, capita selecta, studenteneditie* (1989-1997), deel 3 (pp. 499-504). Deventer: Kluwer.
- Korthagen, F.A.J. (1982). *Leren reflecteren als basis voor de lerarenopleiding: Een model voor de opleiding van leraren, in het bijzonder wiskundeleraren*. 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Korthagen, F.A.J. (1998). *De reflectieve organisatie: Naar systematiek in de relatie tussen werken en leren*. *Handboek Effectief Opleiden*, 18, december, 13.5/1.01-13.5/1.20.
- Korthagen, F.A.J. (2000). *De organisatie in balans: reflectie en intuïtie als complementaire processen*. *Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 54(3), p. 36-52.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie. Utrecht: WCC.
- Korthagen, F.A.J., J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levenson, R.W. (1992). *Autonomic nervous system differences among emotions*. *Psychological Science*, 3, 23-27.
- Nathans, H. (1999). *Adviseren als tweede beroep*. Deventer: Kluwer.
- Ofman, D. D. (1992). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Cothen: Servire.
- Ratering, D. & Hafkamp, K. (2000). *Zelfsturend leren: begeleiden van ervaringsgericht leren in organisaties*. Schoonhoven: Academic Service.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sheldon, K.M., Williams, G., & Joiner, T. (2003). *Self-Determination Theory in the clinic: Motivating physical and mental health*. New Haven/London: Yale University Press.
- Walsh, R. (1992). *The search for synthesis: Transpersonal psychology and the meeting of East and West: Psychology and religion, personal and transpersonal*. *Journal of Humanistic Psychology*, 32(1), p. 19-45.
- Watzlawick, P., Weakland, J.H. & Fisch, R. (1974). *Change: Principles of problem formation and problem resolution*. New York/London: Norton.