

MAATWERK BIJ COACHING

Fred Korthagen en Angelo Vasalos

*Treasures are people
who look into my eyes
and see my heart.*
Rick Betz

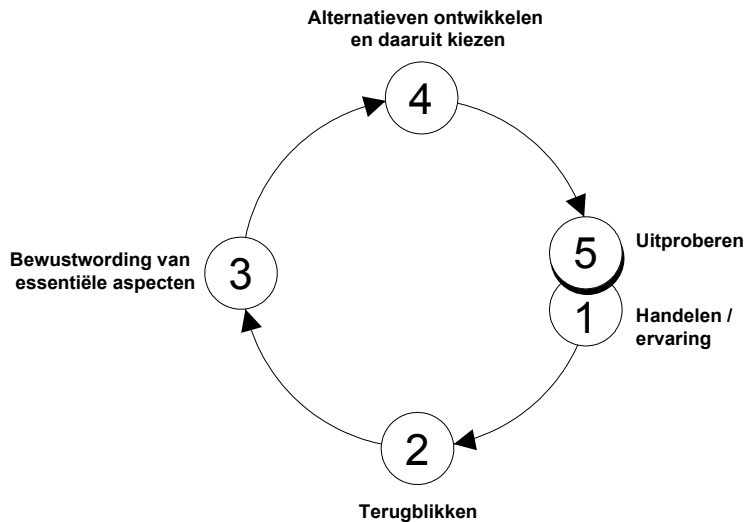
1. Inleiding

Het vermogen tot reflectie is van fundamenteel belang voor processen van zelfsturing. Het ideale reflectieproces wordt beschreven door een spiraalmodel, dat goed van toepassing is in situaties waarin gereflecteerd wordt op het eigen gedrag, op bekwaamheden of overtuigingen die het handelen sturen. Echter, soms lijken fundamenteelere zaken door te werken op het functioneren. Het zelfbeeld van een persoon kan bijvoorbeeld een beslissende invloed hebben op diens functioneren, of iemand doet wel wat er van hem verwacht wordt, maar voelt zich er niet echt bij betrokken. Dan is een vorm van reflectie nodig die betrekking heeft op een diepere laag van de persoonlijkheid. We spreken over “kernreflectie”. Coaches zouden in staat moeten zijn zich af te stemmen op de laag van de persoonlijkheid die in het geding is.

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 leidinggevenden die een coachende rol willen vervullen) hebben een belangrijke functie bij het bevorderen van die reflectie. Hoe zij die functie precies kunnen vervullen hebben wij elders beschreven (Korthagen, 1998). In de volgende paragraaf wordt daarvan een korte samenvatting gegeven. Daarna richten wij ons in de derde paragraaf op de vraag welke *inhouden* relevant zijn om op te reflecteren. Idealiter wordt het coachingsproces primair afgestemd op de inhouden die op dat moment relevant zijn voor degene die gecoacht wordt, maar vaak is ook een 'verbreding' van de reflectie nodig. Een model van lagen van de persoonlijkheid zal blijken te helpen bij het leveren van dergelijk 'maatwerk' in coaching. Dat model wordt beschreven in paragraaf 4. In de daarop volgende paragrafen gaan we in op de consequenties voor het begeleiden van professionele ontwikkelingsprocessen.

2. Het reflectieproces

In eerdere publicaties is het model van figuur 1 beschreven als basis voor de beoogde systematiek in het reflecteren op praktijkervaringen (Korthagen, 1982, 1998, 2000), met name in beroepspraktijken waarin interactie met andere mensen centraal staat (bijvoorbeeld in het beroep van verkoper, manager, docent, maatschappelijk werker, arts, etc.). Het zou prachtig zijn als iemand die zo'n beroep uitoefent, de fasen van dit model zelfstandig kan doorlopen, maar veelal is er eerst een coach nodig om te helpen systematiek te brengen in de reflectie. Zonder dat worden vaak fasen overgeslagen, en treden allerlei 'valkuilen' op, zoals bijvoorbeeld de neiging te snel naar oplossingen te schieten, nog voor het probleem goed geanalyseerd is (Ratering & Hafkamp, 2000, p. 123 spreken in dit verband over leerblokkades).



Figuur 1: Spiraalmodel voor reflectie

Een coach kan gebruik maken van bepaalde interventies. Effectieve interventies zijn in figuur 2 per fase van het spiraalmodel voor reflectie in kaart gebracht (in hoofdletters). De vaardigheden, nodig om zulke interventies toe te passen, kunnen heel goed geleerd worden door middel van trainingen. Veel cursussen voor coaches richten zich daar dan ook op. Bij elke vaardigheid behoren achterliggende theoretische noties. Zo betekent *concreetheid* bijvoorbeeld dat de coach doorvraagt over verschillende aspecten in de situatie en daarbij in



Figuur 2: Coachingsvaardigheden (in hoofdletters) per fase

ieder geval de dimensies van willen, voelen, denken en doen betreft. Omdat deze dimensies zowel een rol spelen bij de gecoachte zelf als bij de mensen met wie de gecoachte interacteert (bijvoorbeeld klanten), is het van belang dat in de reflectie aandacht besteed wordt aan de negen gebieden (“vakjes”) die in figuur 3 staan aangegeven (zie ook Korthagen, 1998). Een coach kan doorvragen op deze gebieden. Een voorbeeld van een concretiseervraag is bijvoorbeeld: “Wat denk je dat de klant voelde toen jij die vraag stelde?” (vakje 6 van figuur 3).

0. Wat is de context?	
1. Wat wilde ik?	5. Wat wilde(n) de ander(en) in de situatie?
2. Wat voelde ik?	6. Wat voelde(n) de ander(en)?
3. Wat dacht ik?	7. Wat dacht(en) de ander(en)?
4. Wat deed ik?	8. Wat deed (deden) de ander(en)?

Figuur 3: Gebieden die aandacht verdienen bij concreetheid

Een andere belangrijke coachingsvaardigheid is *empathie*. Empathie betekent het je inleven in de ander en diens ervaring, en het benoemen van diens gevoel, alsmede het benoemen van datgene waardoor het gevoel opgeroepen werd of wordt. Een voorbeeld van een empathische reactie zou kunnen zijn: “Ik begrijp dat je je wat in de steek gelaten voelde toen Paul zei dat hij zich helemaal niets van een afspraak kon herinneren?” In deze reactie wordt een verband gelegd tussen twee van de vakjes van figuur 3 (namelijk de vakjes 2 en 8), waardoor een essentieel aspect in de persoonlijke beleving van de situatie wordt verhelderd (leidend tot fase 3). Of zo’n reactie echt empathisch is, kan alleen bepaald worden door degene die gecoacht wordt: een reactie is pas empathisch als de ander zich echt begrepen voelt en als die reactie past in de totale context van het gesprek.

Tot zover een korte samenvatting en enkele voorbeelden van de theorie achter het spiraalmodel voor reflectie (figuur 1) en de bijbehorende interventies (figuur 2). Wie meer wil lezen over de andere interventies uit figuur 2, verwijzen we naar Korthagen e.a. (2001, p. 106-128).

Het spiraalmodel en de bijbehorende interventies bieden tezamen een 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 inhouden van de reflectie is de volgende paragraaf gewijd.

3. Inhouden 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.

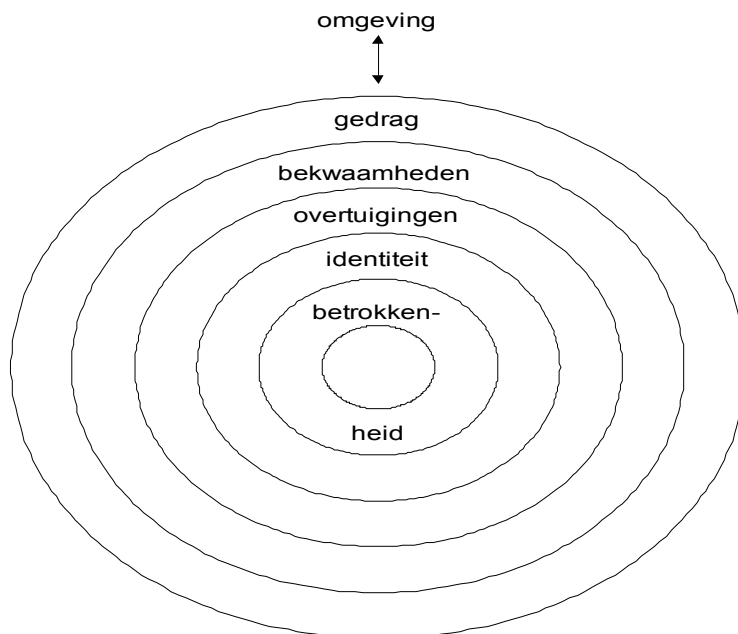
Dit voorbeeld illustreert de vijf fasen van het reflectiemodel, maar het maakt ook nog iets anders duidelijk, en wel dat reflectie zich meestal richt op de volgende factoren:

- *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*: 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 zij wil zijn. Accepteert zij de rol van coach 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 beperkend 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.

4. Het model van lagen van de persoonlijkheid

Het model van lagen van de persoonlijkheid (figuur 4, een variant op het zogenaamde model van Bateson) biedt een kader voor de hierboven gesignaleerde problematiek (Korthagen, 2001; zie ook Jelsma & Le Clerq, 1998; Nathans, 1999, p. 20-24).



Figuur 4: Het model van lagen van de persoonlijkheid.

Met name in de literatuur over neurolinguïstisch programmeren (NLP) wordt vaak naar “het model van Bateson” verwezen, 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 “een model van lagen van de persoonlijkheid”. 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 *identiteit* en het niveau van *betrokkenheid*. Dat laatste niveau wordt door Dilts (1990) het *spiritualiteitsniveau* genoemd. Wij spreken liever over het niveau van betrokkenheid, teneinde zweverige connotaties met de New-Age-beweging en dergelijke te voorkomen. 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 rolidentiteit bij die vooral bepaald wordt door ego-behoeften, 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 vaak veel meer 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.

5. 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) en de daarbij behorende interventies (figuur 2) voldoen 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 (in paragraaf 2) haar irritatie over Hans de aanleiding om te reflecteren over haar interactie met hem. Dat leidt tot fase 2: terugblikken. Bij de terugblik kunnen de negen vakjes van figuur 3 een nuttige rol spelen.

Bij kernreflectie wordt de bij deze tweede fase naar voren gekomen informatie gebruikt om twee belangrijke vragen te beantwoorden:

1. Wat is de (eigenlijk) gewenste *doeltoestand* die de persoon zou willen bereiken?
2. Welke *beperving(en)* verhindert (verhinderen) het bereiken van die doeltoestand?

Met het begrip *doeltoestand* wordt verwezen naar een situatie die de persoon heel graag wil bereiken, een ideaal. Dat wil zeggen dat de doeltoestand sterk verbonden is met de laag van identiteit of de laag van betrokkenheid. Tijdens het proces van bewustwording van de doeltoestand 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 beperking(en). In eerste instantie zal zo'n beperking misschien ervaren worden in de omgeving (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* beperkt. Daarbij kan het gaan om

- beperkend gedrag (bijvoorbeeld: confrontaties uit de weg gaan)
- beperkende gevoelens (bijvoorbeeld: ik voel mij onmachtig)
- beperkende beelden (bijvoorbeeld: dat team is een ongrijpbare kluwen)
- beperkende 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 beperking te laten bepalen.

Met het formuleren van de ideale doeltoestand en van de ervaren beperkingen is de persoon zich van een *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 beperkende overtuiging (zelfbeeld) dat hij of zij nu eenmaal te weinig in staat is leiding te nemen;
- het probleem van iemand die er eigenlijk ten diepste naar streeft om gewaardeerd en gerespecteerd te worden, maar die te pas en te onpas onaangenaam (dus beperkend) 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 beperkende 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 beperkt door zijn overtuiging dat dit iets is voor 'later', komen zijn *kernkwaliteiten* niet uit de verf. Door kernreflectie volgens het model van figuur 5 kunnen die kernkwaliteiten wel geactiveerd worden. Het proces van kernreflectie loopt via fase 2 (bewustwording van het spanningsveld en van de keuze die er is om zich al dan niet met de beperking te identificeren) en fase 3 (bewustwording van de wel degelijk aanwezige kernkwaliteiten, bijvoorbeeld zelfvertrouwen, spontaniteit, autonomie). Daardoor wordt (in fase 4) de weg geopend naar een fundamentele oplossing dan mogelijk is als de reflectie zich tot de niveaus van gedrag, bekwaamheden of overtuigingen beperkt.

6. Het actualiseren van kernkwaliteiten

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 spel 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.



Figuur 5: De fasen bij kernreflectie.

Het model van kernreflectie in figuur 5 spoort met Ofmans gedachte dat “een kernkwaliteit *altijd* potentieel aanwezig is” (Ofman, 1992, p. 33). 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 model van lagen van de persoonlijkheid: 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”. 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 artikel beschreven benadering is sterk beïnvloed door de zgn. ‘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.)

Het is wel van belang dat iemand die contact maakt met een kernkwaliteit ook gesteund wordt bij de stap naar actualisatie daarvan (fase 4 in figuur 5). Anders gezegd, het gaat in de begeleiding om het faciliteren 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 is van een kernkwaliteit, maar daar ook gevoelsmatig contact mee maakt, en dat de persoon een wilsbesluit neemt om de kernkwaliteit in te zetten en die stap concretiseert.

Een voorbeeld uit een coachingsgesprek:

Coach: “Hoe voelt het als je contact maakt met deze kwaliteit van spontaniteit?”
Leidinggevende: “Ja, fantastisch, 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?”

Leidinggevende: “Ja, 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.”

Leidinggevende: “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?”

Leidinggevende: “Ik zou sneller laten blijken wat ik prettig vind en wat niet.”

Coach: “Ja precies! Noem eens een voorbeeld?”

Leidinggevende: “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 jouzelf en dat gevoel van ruimte..... Wat zou je vanuit dat gevoel zeggen of doen?”

Leidinggevende: “Dat ik dat geklaag nu even niet wil”.

Coach: “Ja, prima, dat klinkt stevig! Stel je voor dat je Sandra hier-en-nu voor je ziet. Zeg het eens tegen haar?”

Leidinggevende: “Sandra, ik heb daar nu even geen zin in. Klagen helpt ons nu niet echt verder. Heb je een constructief voorstel?”

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?”

Leidinggevende: “Ja, het lucht op!”

Coach: “Ik vond het ook fijn om jou zo te zien opbloeien. Zullen we het er in het volgende begeleidingsgesprek over hebben hoe het concreet in de vergadering gegaan is?”

Leidinggevende: “O.k.!”

Een ervaren coach die zelf gewend is aan het proces van kernreflectie, zal vaak goed in staat zijn in fase 4 te helpen een kernkwaliteit te actualiseren. Een aankomend manager die zichzelf beperkt door de overtuiging dat hij geen overwicht heeft op zijn team, kan bijvoorbeeld 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. Beperkende 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.

7. Het begeleiden van kernreflectie

Belangrijke vaardigheden van de coach zijn dan ook het *herkennen* en *bekrachtigen* van kernkwaliteiten. Ook de andere coachingsvaardigheden die in de buitenste cirkel van figuur 2 staan aangegeven, krijgen bij kernreflectie een wat andere betekenis. Zo is bij het begeleiden van het terugblikken (fase 2) van belang dat de coach zich inleeft in de nagestreefde doeltoestand en in de beperkingen die de gecoachte ervaart, en daar empathie voor toont. Ook de vaardigheid concretiseren kan een andere inkleuring krijgen, namelijk van 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?”

Heel belangrijk is ook dat de coach de vaardigheid ‘echtheid’ kan inzetten. Daarbij laat deze iets zien van wie hij of zij zelf is of waar de eigen bezieling ligt.

De vaardigheid confronteren verdient speciale aandacht als het gaat om het bevorderen van kernreflectie. Het gaat er dan om, iemand te helpen zich bewust te worden van het spanningsveld tussen doeltoestand en beperking(en).

8. 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 internet-browser 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 interventietechnieken niet gemakkelijk aan te pakken zijn. Enkele voorbeelden:

1. Fase 5 van de reflectiecirkel is bereikt (uitproberen van een nieuw alternatief), maar de betrokken persoon voelt zich er toch niet goed bij. Het alternatieve gedrag lijkt niet te passen bij de eigenheid van die persoon.
2. Er is herhaaldelijk gereflecteerd over eenzelfde type probleem, en dat leek ook steeds oplossingen op te leveren, maar de persoon komt er alsmaar niet toe om die toe te passen.
3. Er lijkt telkens een nieuw probleem te zijn zonder dat de essentie “gepakt” lijkt te worden; het lijkt dweilen met de kraan open. Kennelijk zit er onder al die problemen iets dat fundamenteeler is.
4. Eenzelfde type probleem doet zich in verschillende contexten voor, dus onafhankelijk van de anderen die betrokken zijn in de situatie. (Iemand is bijvoorbeeld overal onzeker of dominant.)
5. Iemand voelt een behoefte om dieper naar zichzelf te kijken. Dat kan optreden bij vragen rond zingeving in werk, beroepskeuze, en dergelijke (Bijvoorbeeld de vraag “wil ik wel in dit beroep blijven?”)

Dergelijke gevallen zijn indicaties dat gewone reflectieprocessen niet echt helpen, dat wil zeggen processen die zich beperken tot het niveau van gedrag, bekwaamheden of overtuigingen. Dan kan het goed zijn als dieper gegaan kan worden. De begeleidingsvaardigheden die daarvoor nodig zijn, kunnen in een training geleerd worden. Wij hebben zo’n training inmiddels aan verschillende groepen trainers en coaches gegeven (zie voor een beschrijving Korthagen, 2000). Onze ervaring is dat zij in zo’n training vaak veel leren over de diepere niveaus (die van identiteit en betrokkenheid) in zichzelf. Bewustzijn bij coaches van de rol van deze niveaus in hun eigen functioneren is zelfs een noodzakelijke voorwaarde voor het kunnen bieden van empathie voor de zoektocht van mensen die zich soms bij kernreflectie afspeelt of voor een vorm van echtheid 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.” Zie daarover ook Tart, 1983.)

9. Van kernreflectie naar gedrag.

Dit artikel 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, 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.

10. Slot

Hoewel begeleidingsprocessen veelal gaan over problematische situaties en mensen bij kernreflectie vaak contact maken met een innerlijk spanningsveld, moet benadrukt worden dat het proces van kernreflectie in het algemeen vooral een prettig proces is: het is voor ieder mens een heerlijke ervaring om (meer) contact te maken met de eigen kernkwaliteiten en van daaruit tot handelen te komen. (Dat blijkt onder andere uit het voorbeeld in paragraaf 5). 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.

Referenties

- Almaas, A. H. (1995). *Essentie, de diamanten weg naar zelf-realisatie*. Heemstede: Altamira.
- Boucoulas, 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* (pp. 56-61). Leeds, Engeland: University of Leeds.
- Dilts, R. (1990). *Changing belief systems with NLP*. Cupertino: Meta Publications.
- Jelsma, A. & Le Clercq, A. G. (1998). Mentor en leerder: 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.
- Nathans, H. (1999). *Advieseren als tweede beroep*. Deventer: Kluwer.
- Ofman, D. D. (1992). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Cothen: Servire.
- Ratering, D. & K. Hafkamp (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.

Tart, C. (1983). *States of consciousness*. El Cerrito, CA: Psychological Processes.

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., J. H. Weakland & R. Fisch (1974). *Change: principles of problem formation and problem resolution*. New York/London: Norton.

De auteurs

Prof. dr. Fred Korthagen (1949) is bijzonder hoogleraar aan het Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden (IVLOS) van de Universiteit Utrecht. Hij is tevens werkzaam als Gestalt-therapeut, supervisor en trainer/consultant. Zijn specialismen zijn reflectie en zelfsturing als centrale aspecten van professionele ontwikkeling.

Angelo Vasalos (1961) is werkzaam bij Vasalos Trainingen in Amsterdam, waar hij trainingen geeft op het gebied van persoonlijke coaching, effectieve communicatie en professionele ontwikkeling. Zijn specialisme is zelfsturende en praktijkgerichte reflectieprocessen, waarbinnen de integratie van systematiek, bezieling en effectiviteit centraal staan.

De auteurs bedanken Bob Koster, Ellen Nuyten, Jeannette den Ouden, Anke Tigchelaar en Heleen Wientjes voor hun bijdragen aan dit artikel.