

Over Coaching en leren coachen

1. Inleiding

Coaching is 'in'. Afgaande op advertenties liggen coaching en coaches "goed in de markt". Wie bij een boekhandel langsgaat kan bij de management-afdeling die populariteit ook constateren, getuige titels als: "De TAO van het coachen", "De kunst van het coachen", "25 tips voor coaching". Blijkend uit de vele herdrukken van het boek 'de manager als coach' lijkt coachend leiderschap dé manier waarop nu de managementrol moet worden ingevuld.

Het heeft iets intrigerends: Vanwaar die belangstelling voor coaching? En waarom nu? Is er een maatschappelijke belang in het geding? Of is het oude wijn in nieuwe zakken? Is er alleen sprake van een naamsverandering vanuit marktoverwegingen? Heet wat vroeger leidinggeven, werkbegeleiding of supervisie werd genoemd nu 'modieuser' coaching? Of is er meer aan de hand? Is coaching toch iets nieuws? En als dat zo is, wat is dan de kern van die vernieuwing? Gaat het daarbij om de methode, coaching, of ook om de functie, coach? Ook dat onderscheid vraagt om verheldering. Tenslotte - als coaching zo belangrijk is - hoe leer je dat dan? En wát moet je eigenlijk leren om te kunnen coachen?

Vanuit onze betrokkenheid bij de Leergang Coaching van de Hogeschool van Amsterdam zijn we al een tijdje aan het worstelen met voorgaande vragen. In dit artikel proberen wij onze huidige inzichten te omschrijven. We verwachten dat de inspanning van het omschrijven ons een stapje verder helpt in ons zoeken naar een 'werkzame conceptualisering m.b.t. coaching' en een daarbij passende opleidingsroute om deze begeleidingsmethode te verwerven. Bovendien proberen we onze zoekweg te beschrijven op een manier die lezers uitnodigt met ons mee te denken, zodat zij vervolgens hún bijdrage willen leveren aan de verdere verheldering van coaching als een begeleidingsmethode met een - in onze ogen - eigenstandig karakter.

We hebben voor het artikel de volgende opzet gekozen. We beginnen met een verkenning van maatschappelijke ontwikkelingen (par.2). Want het zijn naar onze mening die ontwikkelingen die een vraag naar bepaalde begeleidingen hebben doen groeien. Die wenselijk begeleidingen worden met de koepelterm coaching aangegeven.

Concrete coachingspraktijken zijn - zo is onze conclusie - op te vatten als een constructie waarvan er meerdere mogelijk zijn. We benoemen in dit kader welke keuzes wij maken om tot onze constructie over coaching te komen (par.3).

Zo'n keuze is noodzakelijk om tot een Leergang Coaching te kunnen komen. Aan de andere kant hebben die keuzes consequenties voor opleiden tot coaching, het leren coachen. We laten iets van die samenhang zien (par.4). In een slotparagraaf gaan we kort in op de verhouding met supervisie. We benoemen verschillen en beargumenteren dat er voor supervisors die willen coachen aanvullende competenties nodig zijn. Daarmee hopen we duidelijk te maken waarom we een aparte coachings-leerroute voor supervisors hebben ontwikkeld.

2. Vanwaar die belangstelling voor coaching?

Om deze vraag te beantwoorden kunnen we uit meerdere vertrekpunten kiezen.

We zouden bijvoorbeeld kunnen vertrekken vanuit de begeleidingskunde en onze aandacht richten op wensen van begeleidingskundigen om op bepaalde praktijkvragen een antwoord te kunnen geven. Vanuit zo'n inzet is het ontstaan van nieuwe methoden dan te verklaren. Wie bijvoorbeeld scheidingsprocessen begeleidt zal ter voorkoming van rechtszaken bepaalde methodieken ontwikkelen, en zo is een methode tot stand gekomen die nu als mediation bekend staat. Zo'n zelfde redenering is te hanteren bij het ontstaan van tutoring, een methode die in onderwijssettings wordt gebruikt om het zelfsturend leren van studenten te stimuleren. Of- voor supervisors dichterbij huis - het voorstel om een aparte vorm van supervisie te onderscheiden (organisatie-supervisie genoemd) in het geval supervisie aan managers wordt gegeven. De suggestie vanuit zo'n aanpak is dat de begeleidingskundige noden in de samenleving onderkent, en de desbetreffende personen of instellingen duidelijk maakt dat een bepaalde begeleidingsaanpak voor die noden een oplossing biedt. Het is een benadering die je in de veranderkundige literatuur regelmatig tegen kan komen. De veranderkundige als motor van maatschappelijke ontwikkelingen lijkt ons echter wat teveel eer.

We kiezen een wat bescheidener vertrekpunt. We veronderstellen dat zich allerlei maatschappelijke ontwikkelingen voordoen, waarbij steeds wanneer zich spanningen voordien de betrokkenen ter plekke (oplossings)methoden ontwikkelen. Wanneer het soort spanningen zich vaker of op meerdere plaatsen voordoen gaan bepaalde mensen zich specialiseren in het aanpakken van die problemen. Of anders gezegd, begeleidingsmethoden ontwikkelen zich op grond van maatschappelijke behoeften, min of meer onafhankelijk van reeds bestaande methoden. De naamgeving van de methode hangt mede samen met de "plaats en het moment" waarop een methode zich ontwikkelt. We veronderstellen dat dit ook het geval is bij die aanpakken in de begeleiding waar met de verzamelterm "coaching" naar wordt verwezen. Om zicht te krijgen wat onder "coaching" wordt verstaan is het vanuit dit vertrekpunt nodig zicht te verkrijgen op de maatschappelijke ontwikkelingen die de voedingsbodem waren voor het ontwikkelen van "coaching".

We zetten de complexe maatschappelijke context – en met name de verschillende niveau's - waarmee de groei van de vraag naar en ontwikkeling van coaching betekenis wordt gegeven, kort op een rijtje. Niet zozeer om volledig te zijn, maar om iets van de aard van de veranderingen aan te geven, waarvan aangevoerd wordt dat dát de praktijkopgaven zijn waarvan men hoopt dat coaching daar een antwoord op kan zijn.

Economische veranderingen

De samenleving verandert steeds sneller. Technologische ontwikkelingen, globalisering, veranderende eisen en wensen van consumenten, toenemende concurrentie en dergelijke, zijn daarin kernthema's. Ontwikkelingen die een steeds groter beroep doen op dynamisering en flexibiliteit van de organisatie en haar medewerkers m.b.t. het ontwikkelen van nieuwe producten en het bieden van maatwerk op de markt. Volgens van der Heijden (1999) zijn de gevolgen daarvan :

1. de overtuiging "dat duurzaam concurrentievoordeel niet alleen gekoppeld is aan de traditionele bronnen, zoals schaalvoordelen, toegang tot kapitaal of marktregulatie, maar ook en veel meer aan de kernkwaliteiten van het personeel" (pag. ...). Het zijn immers de individuen die nieuwe producten helpen ontwikkelen, zorgen voor tevreden klanten of de organisatiestructuur implementeren.
2. de onderkenning van het strategisch belang van personeel waardoor organisaties sterker willen en moeten sturen op de resultaten van personele inzet. "De inzet van mensen wordt nadrukkelijker gericht op de bijdragen aan het realiseren van de doelen van de organisatie"(pag 15)

Veranderingen in de kijk op organiseren

Een ander organisatieparadigma komt steeds meer in beeld. De verschuiving van de aandacht van beheersing en controle naar betrokkenheid en zelfsturing resulteert in ontwikkelingen waarbij verantwoordelijkheden zo laag mogelijk in de organisatie worden ondergebracht. De klassieke principes van arbeidsdeling, taakspecialisatie en hiërarchie wordt verruild voor andere organisatie-principes als zelfsturing, taakintegratie en medeverantwoordelijkheid (Vroemen). Er vindt ontstaffing en verplating plaats. Daarvoor in de plaats komen zelfsturende teams, waarmee onder andere wordt geprobeerd aan meer "lerende organisaties" te bouwen. Leiderschap krijgt een andere invulling. De manager moet in de opvatting van vele management-auteurs coach worden, moet 'sturen zonder de baas te spelen' (Verhoeven). Sturing van werkprocessen en werknemers vindt dan steeds meer plaats in termen van competentie-management. Misschien is de tijd rijp voor afschaffing van het management ten gunste van een niet meer te managen competentieontwikkeling via netwerken en in zelfsturing gefaciliteerde samenwerkingsverbanden van kenniswerkers.

Veranderingen op de arbeidsmarkt

Met de toenemende aandacht voor de mens in de organisatie en het benutten van de persoonlijke kwaliteiten, komt er ook meer aandacht voor de persoonlijke levensloop en carrièreontwikkeling van de medewerker. "Employability" wordt gezien als het vermogen om voortdurend bezig te zijn met de vraag 'zit ik nog op de juiste plek' en wat moet ik er voor (kunnen) doen om dat te handhaven of te realiseren. Kessels voorziet de noodzaak van een evenwichtig opgebouwd geheel van bekwaamheden op een bepaald vakgebied dat bepalend is voor de "employability" van een medewerker. De belangrijkste zijn volgens Kessels: probleemoplossende vaardigheden, reflectieve vaardigheden, interactieve vaardigheden, en het vermogen tot zelfregulatie van motivatie, affiniteiten en emoties (Kessels 1996). Om te blijven participeren in zinvol werken zal de individuele werker zijn competenties blijvend moeten ontwikkelen.

CASUS 1

Een oude opdrachtgever uit een opleidingsorganisatie belt op. Een van zijn medewerkers heeft hem medegedeeld dat hij zijn huidige functie niet meer ziet zitten en weg wil. Het gaat om dezelfde medewerker die ik twee jaar geleden al eens supervisie gegeven had op de ontwikkeling van zijn docentschap. Hij was afkomstig uit het bedrijfsleven en had nauwelijks kennis van wat er bij opleiden kwam kijken. In een training en een supervisietraject is dat toen in vrij korte tijd bijgespijkerd. Nu heeft de medewerker het voor zichzelf helder gekregen dat hij in zijn functie als opleider niet goed tot zijn recht komt. En zeker niet in deze organisatie. Hij wil op zoek naar een andere baan. De opdrachtgever geeft hem de mogelijkheid om met 5 bijeenkomsten begeleid door een externe coach helder te krijgen wat hij in zijn oude functie gemist heeft, en in wat voor functie hij beter tot zijn recht kan komen. De medewerker kiest voor zijn oude coach die hem naar een nieuwe management-functie begeleidt, waarbinnen een van de taken het coachen van collega's is.

Ontwikkelingen op het gebied van leren

Het leeraspect van probleemoplossen komt meer en meer in de schijnwerpers. De werkplek wordt ontdekt als plek om te leren. Dat komt ook door resultaten van onderzoek waaruit blijkt dat het rendement van allerlei cursussen en trainingen relatief gering is. Transfer naar de werkplek van externe opleiding is nog een groot probleem. Naast formele leertrajecten wordt ook het informele leren en leerprocessen in de dagelijkse werkomgeving ontdekt. Daarmee komen ook aspecten van werk/leerklimaat, inrichting van de werkomgeving, organisatie van het werk en toepassing van informatie- en communicatietechnologie in beeld als bevorderende cq belemmerende factoren t.a.v. leren en ontwikkelen m.b.t. professioneel werken. Werken wordt meer en meer synoniem met leren in een kennismaatschappij.

Politieke veranderingen

Politiek gezien wordt bevorderd dat kennisontwikkeling en leren permanente aandacht verdienen. Vijf doelstellingen van een learning Society (Europese Commissie 1995) waren:

- het aanmoedigen van een brede kennisontwikkeling
- het versterken van verbindingen van regulier onderwijs en bedrijven en instellingen
- het bestrijden van sociale uitsluiting
- het bevorderen van het beheersen van meerdere talen
- het bevorderen van voortdurende scholing

Ook de Nederlandse politiek neemt deze ontwikkelingen serieus. Onder andere werd dat zichtbaar in het kennisdebat in 1996 en in het regeringsbeleid voor levenslang leren in 1998.

Professionalisering van begeleidingsvormen

Toenemende concurrentie en internationalisering (o.a. ook via internet) maken dat de druk om tot resultaten te komen alsmaar toeneemt. Naast de harde kant van beoordelen op resultaat komt de zachte kant van persoonlijke ondersteuning daarbij meer op de voorgrond als noodzakelijke voorwaarde. Onder invloed van de toenemende vraag om begeleiding professionaliseren ook de verschillende begeleidingsvormen zich zelf. Er blijkt een rendabele markt voor te zijn die daarin investeren mogelijk maakt. Groei in het aanbod aan coaching en de ontwikkeling ervan beïnvloedt ook de vraag ernaar. Wat vroeger misschien onder de vlag van supervisie werd aangeboden kan nu soms specifiek met coaching worden aangeduid. Wellicht typeert dat de aard van de begeleiding die wordt gegeven beter.

De vraag was: Vanwaar die interesse voor coaching? Vanuit het bovenstaande geven wij als antwoord: vanwege de consequenties van een aantal maatschappelijke ontwikkelingen voor het functioneren van medewerkers *binnen* organisaties. Daar ligt voor ons de kern van de vraag om coaching. Korthagen formuleert het als volgt:

"De kernvraag in organisaties wordt steeds meer: hoe kun je bevorderen dat mensen zich voortdurend willen én kunnen aanpassen aan veranderende omstandigheden? Het gaat er om dat medewerkers leren om hun eigen ontwikkeling ter hand te nemen, om voortdurend te leren van nieuwe ervaringen en zelfstandiger te worden in het verbinden van nieuwe inzichten met het dagelijks werk. Dat idee ligt ten grondslag aan het principe van de lerende organisatie" (Korthagen, 2000, p.37)

3. Kenmerken van de gewenste begeleidingsmethode

De vraag is dan nu: welke stimulans kan vanuit organisaties geboden worden om de gewenste (of zelfs vereiste) aanpak te realiseren? Welke initiatieven richting het personeel zijn passend? “Coaching” wordt gezien als antwoord op de behoefte aan meer flexibele organisaties, die sneller kunnen inspelen op marktontwikkelingen, en waarbij meer verantwoordelijkheid ligt bij uitvoerende medewerkers zelf.

In de activiteiten die onder de noemer van “coaching” plaatsvinden kunnen twee kanten onderscheiden worden: enerzijds vanuit de organisatie geredeneerd "hoe kun je bevorderen .." en vanuit de medewerker geredeneerd " hoe je als medewerker .. leert ..". Veranderingen van organisaties worden nogal eens ‘van boven af’ tot stand. Daartegen komt onder andere Mastenbroek in verweer. Veel veranderprocessen starten van buiten het primaire proces, zo zegt hij. Veelal gaat het om veranderingen waar op de werkvloer niet om gevraagd is en worden als belastend ervaren. Ook de controle ligt buiten het primaire proces. Veranderingen worden als ontwerp – door veranderaars zoals organisatieadviseurs of managers – aangeboden, maar onvoldoende of niet gefaciliteerd. Mastenbroek geeft aan dat – ondanks vele inhoudelijke verschillen – de verandermethode (het hoe van het veranderen) veelal hetzelfde is: een cyclus van planning, introductie (‘ inmasseren’), uitvoering, controle, stop. Ontwerp en implementatie van veranderingen wordt behartigd door verschillende geledingen binnen de organisatie. Dat blijkt niet goed te werken en kost veel geld. Hij constateert een noodzaak de veranderingen vanaf de basis (het primaire proces) te laten komen. Hij pleit daarom voor een andere aanpak. Managers zijn niet meer voor het resultaat verantwoordelijk, maar voor het feit dat de taak die tot resultaat moet leiden goed gedelegeerd is, zodat anderen het beoogde resultaat kunnen behalen. Faciliteren is een belangrijke managementtaak: medewerkers stimuleren om zelf oplossingen voor hun problemen te zoeken en als dat niet lukt plekken te creëren waar zij terecht kunnen en functionarissen beschikbaar te stellen die dat oplossingsvermogen helpen actualiseren en ontwikkelen (zowel individueel als op teamniveau). Dat levert geld en arbeidsvreugde op (of minder ziekteverzuim). Dus krijgen de 'van buiten ingehuurd' veranderaars een andere taak, namelijk: op gang brengen en ondersteunen van 'autonome' veranderingen (van uit de basis, werkvloer, etc..)]

Dat vereist volgens ons dat de daarvoor benodigde competenties op of dichtbij de werkplek ontwikkeld worden. Om daaraan te kunnen voldoen, komen binnen organisaties steeds meer ontwikkelingen op gang enerzijds om te verhelderen welke (kern) competenties binnen deze organisatie nodig lijken om te kunnen *blijven* ontwikkelen, anderzijds om mensen te ondersteunen bij het verwerven van de nodig geachte competenties. Het is de opgave dan "om de vraag *hoe* je als medewerker van een organisatie leert van werkervaringen en *hoe* je leert je eigen ontwikkeling te sturen, ook binnen complexe veranderingsprocessen" (Korthagen 2000).

Het is goed mogelijk dat “coaching” zo in de belangstelling staat omdat het een manier is die veranderprocessen op de werkvloer zelf ontwikkelt. “Coaching” als een instrument om moeilijkheden die in de praktijk ontstaan systematisch met - en door - betrokkenen zelf te verbeteren, en al doende het vermogen ontwikkelen zelf doorgaand te blijven verbeteren. Onduidelijk blijft dan wat er onder “coaching” verstaan wordt. Diverse auteurs huldigen evenzovele opvattingen. We concluderen dat “coaching” niet bestaat. Er zijn meerdere conceptualisering van “coaching” mogelijk, die alle min of meer aan wensen vanuit de markt voldoen. Ze worden geconstrueerd vanuit een serie kenmerken. Die constructie kan op meerdere manieren plaatsvinden (zoals ook in de verschillende bijdragen in dit themanummer van Supervisie in Opleiding en Beroep te lezen valt). Anders gezegd: er is een keuze nodig in de kenmerken waarmee *een* begrip van “coaching” geconstrueerd kan worden. Hieronder zullen we onze keuze daarin toelichten. Daarmee zullen enkele (soms door anderen wel gebruikte) kenmerken door ons niet worden gebruikt.

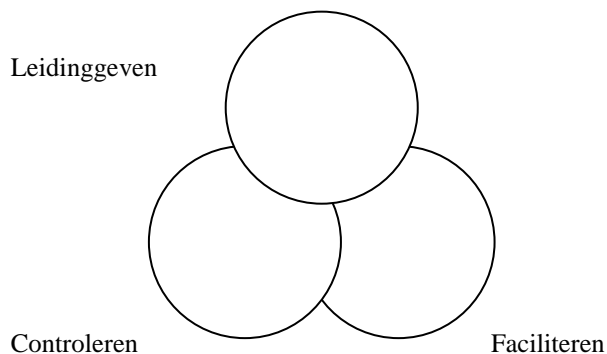
Wat ons als opleiders betreft dient die keuze rekening te houden met:

1. Wensen vanuit de markt, in die zin dat zoveel mogelijk kenmerken van de manier waarop “coaching” in de praktijk gehanteerd wordt, in onze constructie van coaching opgenomen dient te worden . Binnen de maatschappelijke en (vooral) organisatieveranderingen zien wij ‘coaching’ ingezet worden op een drietal manieren:
 - Als stijl van leidinggeven
 - Als veranderinstrument bij de begeleiding van teams
 - Als individueel gerichte loopbaanbegeleiding (in de brede zin van employability) gericht op

- kwaliteitsverbetering van het handelen van de medewerker zelf
2. Didactische realiseerbaarheid, in die zin dat het voor een opleiding “coaching” nodig is te werken met een samenhangend en zo mogelijk gefundeerd beeld over coaching met een zekere innerlijke consistentie, ook al vraagt de markt daar niet om. Overigens: maken we daar een geheel van, dan wordt het zelfs meer dan een schaap met 5 poten, zoals dat door Jagt over supervisie is gesteld

Onze omschrijving impliceert enkele keuzes, die andere keuzes uitsluiten. Onze keuze is dat “coaching” een vorm van begeleiden van *leren* is, en dus niet - op de eerste plaats - begeleiden van *werk*. Bovendien maken we de keuze dat “coaching” een *activiteit* is, en dus geen *functie*. We definiëren “coaching” dus los van een organisatie-context, maar merken tegelijkertijd op dat de methode daar vooral bruikbaar is. “Coaching” als activiteit kan geschieden door iemand van buiten of door iemand van binnen de organisatie, zowel in een staf- als in een lijnfunctie. Met de opvatting van “coaching” als activiteit positioneren we ons tegenover (veel) management-literatuur over ‘de-manager-als-coach’. In de literatuur over “coaching” als management-stijl wordt de taak van de manager vaak opgevat als een samenhangend geheel van: leiding geven (beleid maken), controleren van uitvoering van beleid (bewaking en controleren), en faciliteren (het de werknemers mogelijk maken dat zij de benodigde werkzaamheden kunnen uitvoeren).

In een figuur:



Bij het faciliteren van de manager lijkt het er vooral om te gaan dat de manager de medewerker helpt een situatie te creëren die werken mogelijk maakt *zonder* fouten te maken. De focus is dan meer op presteren dan op leren gericht. Volgens ons is een belangrijk en wellicht essentieel verschil tussen deze vorm van faciliteren en 'het begeleiden van leren' juist het *accepteren* van fouten bij het begeleiden van leren. De mate waarin de manager een toekomstperspectief heeft op de ontwikkeling van de competentie van de medewerker, bepaalt dan of er wellicht van leren gesproken kan worden. Meestal echter wordt faciliteren gebruikt voor situaties met een veel korter tijdspectief.

We kunnen nu ook een positie innemen in het veld van de begeleidingsmethoden. Onze constructie lijkt minder op werkbegeleiding, en eerder op supervisie. Maar heeft ook eigen kenmerken die supervisie niet heeft. Volgens ons gaat het om de volgende drie onderscheidende kenmerken:

- Bij “coaching” is er sprake van veel meer *resultaatgerichtheid* dan bij supervisie, waardoor een bepaalde doelgerichtheid en tijdsdruk optreedt
- Bij “coaching” bestaat de mogelijkheid om niet alleen aan individuen (al dan niet tijdelijk in een groep samengebracht), maar ook aan *bestaande* teams begeleiding aan te bieden
- De *organisatie-context* komt in “coaching” veel nadrukkelijker onder de aandacht dan in supervisie waarbij de focus toch vooral op de persoonlijke beleving gericht is

CASE 2

Een technische medewerker van een grote organisatie (MBO-niveau) heeft last van stressverschijnselen. Een poosje geleden is hij zoals hij dat zelf noemt 'out' gegaan. Zijn arts zegt dat hij niet op dezelfde manier door kan blijven werken. De bedrijfsmaatschappelijk werker stuurt hem langs om te kijken of externe begeleiding in de vorm van 'zoets als supervisie' hem iets op kan leveren. Hij is een zeer gewaardeerde vakspecialist waar ze graag in willen investeren. Zeker gezien de krapte op de arbeidsmarkt van technisch geschoold personeel. In een eerste gesprek wordt duidelijk dat de technisch medewerker het probleem primair legt bij de randvoorwaarden waarbinnen hij moet opereren. Hij valt onder twee verschillende afdelingen die voortdurend aan hem trekken. Omdat hij het lastig vindt om nee te verkopen, loopt hij voortdurend projecten af die niet klaar zijn gekomen omdat een calamiteit elders prioriteit heeft. Gezamenlijk formuleren we als doel van de begeleiding om meer grip te krijgen op de randvoorwaarden waarbinnen hij zijn werk uitvoert. Als hij lopende projecten een voor een af kan maken functioneert hij prima en met veel plezier. Daarvoor moet hij wel leren om nee te zeggen tegen superieuren. Supervisie lijkt gezien zijn beperkte reflectievermogen minder adequaat. We spreken een coachingstraject van 10 bijeenkomsten. Hierin wordt gebruik gemaakt van gerichte opdrachten m.b.t. de organisatie van zijn werk en zijn omgang met de superieuren. Gedurende het traject maakt hij de keuze om nog maar onder een afdeling te vallen. Dat scheelt al een heleboel stress. Binnen de functie die hij daarin bekleedt krijgt hij het voor elkaar om meer zijn eigen prioriteiten te bepalen. Het traject wordt afgerond met een driehoeksgesprek tussen coach, gecoachte en bedrijfsmaatschappelijk werker.

Hieronder zullen wij als een soort samenvatting onze voorlopige omschrijving geven van wat wij onder "coaching" verstaan. Explicitering hiervan is belangrijk, want onze opvatting is mede-bepalend hoe wij positie en formuleringen kiezen in het begeleidingsveld. Onze positiebepaling komt erop neer dat het bij "coaching" om een competentie gaat, om een samenhangende serie vaardigheden, die in een bepaalde situatie effectief ingezet kunnen worden, en dus niet om een eigenstandige functie (van 'de' coach), waar een specifieke opleiding voor nodig is:

Coaching is een doel- en resultaatgerichte vorm van begeleiding van het leren van teams en individuen gericht op zelfstandig functioneren binnen een bepaalde organisatie-context.

Coachen vatten wij dus op als een vorm van begeleiden van leren. Alle leren is op te vatten als een proces dat tot een (bepaald) resultaat leidt. Begeleidingsvormen verschillen in de weging van proces en resultaat. Er zijn begeleidingsvormen die het oplossen van problemen uit de praktijk centraal stellen en andere begeleidingsvormen die het problematiseren en analyseren van het persoonlijk beroepsmatig functioneren tot doel hebben waar niet altijd meteen een actie op dient te volgen. Coachen is volgens ons tevens resultaatgericht begeleiden. Het proceskarakter is vervat in de term 'begeleiden'. Het resultaat is te benoemen als zelfstandig (relatieve autonomie) functioneren in het werk van een team en van de individuen daarbinnen. Accenten verschillen ook naar de aandacht die uitgaat naar het individu of naar het team, en daarmee ook naar de grootte en samenstelling van de te begeleiden groep. Tenslotte zijn bij sommige begeleidingsvormen expliciet begeleidingsdeskundigen betrokken, terwijl bij andere begeleidingsvormen deze deskundigheid collegiaal wordt vormgegeven. Wij gaan daar op deze plaats niet verder op, maar verwijzen naar het schema begeleidingsvormen in Merckies (2000, pag:...).

4. Verwerven van de competentie voor coaching

Wie over opleiden spreekt of daarmee bezig is hanteert vooronderstellingen over *wat* er te leren is (welke competenties), *hoe* dat te leren (of te verwerven), en *hoe* dat leren te begeleiden (hoe *opleiden*). Hieronder zullen we onze veronderstellingen in deze drie stappen expliciteren.

Een samenhangend geheel aan vooronderstellingen noemen wij raster. Een raster is medebepalend voor het doen en laten. Voor wat we wel en wat niet opnemen in een opleiding, maar ook in dit artikel. Want hoe je kijkt maakt wat je ziet, en bepaalt min of meer wat je doet en laat.

4.1 Coachingscompetenties

De eerste vraag is welke competenties er te verwerven zijn als het gaat om coaching. Op dit moment werken we nog aan een competentieprofiel voor coaching. De coachingscompetenties liggen op het vlak van zowel uitvoering van de begeleiding (ontwerpen, interactie vormgeven, erop reflecteren) als beleidsontwikkeling (advisering). In de beleidsontwikkeling en de begeleiding van teams ligt ook een verbinding naar “de lerende organisatie”.

In onze opvatting van competentie hebben we expliciet de gedragscomponent opgenomen. Dat wil zeggen; de capaciteit om steeds op de wisselende context te kunnen aansluiten. Het handelen van de (coachend) begeleider hangt van de context en de betrokkenen af. De vaardigheid die daarvoor prominent nodig is, is de kwaliteit van het 'kunnen onderzoeken' in een dubbele betekenis, nl. betekenisgevend om tot handelen te komen, maar ook al handelend te onderzoeken.. De ‘coach’ stimuleert op zijn beurt ook de klant weer om op deze wijze te onderzoeken en tot resultaat te komen. De theoretische fundering hiervan is gelegen bij Schön (1983). Professionele arbeid is niet het toepassen van kennis, maar een eigenstandige menging van onderzoeken en veranderen (verbeteren). De professional leert de probleem- of handelingssituatie mede kennen door de poging die situatie te veranderen. Technologische opvattingen vertrekken vanuit het uitgangspunt dat doelen en middelen te scheiden zijn: eerst vaststelling van de probleemsituatie dan de verandering ervan. Schön beargumenteert dat in het professionele handelen "leren kennen" en "leren veranderen" onlosmakelijk met elkaar verweven zijn.

Bij het formuleren van de funderende competenties hebben we ons verder laten inspireren door Nijk en Tomm. Het expertgedeelte van een competentie hebben we ‘funderende competenties’ genoemd. Daarbij zijn dan nog de startcompetenties te onderscheiden om zelfstandig coaching te verzorgen. Daaronder is ook een belangrijke competentie, te weten het vermogen tot zelfsturing in het professioneel doorgroeien. Het vermogen om zichzelf verder te kunnen ontwikkelen in het besef dat leren ook een socialisatie proces is, en dat het ook van belang is anderen in te schakelen bij dat ontwikkelproces, bijvoorbeeld door intervisie.

Uit bovenstaande zou kunnen worden afgeleid dat de competenties voor coaching voor een groot deel te vergelijken zijn met begeleidingscompetenties van supervisors. Belangrijk vinden wij echter de aanvullende competenties voor coaching. Vooralsnog hanteren wij het volgende lijstje, dat zich gaandeweg ons ontwikkelingsproces ook wel verder zal ontwikkelen:

- Specifiek omschreven resultaatgerichte begeleiding
- Sterk organisatiegericht, wat vraagt om ‘ oog voor organisaties en oog voor organiseren’, met name ook het belang van delegeren ; ‘kunnen kijken met een organisatie-bril’, en dat vanuit tenminste twee optieken: zelf als coach onderdeel van een organisatie, en de klant van de coach als onderdeel van een organisatie
- Kunnen profileren, onderhandelen en rapporteren aan opdrachtgevers in termen van resultaten
- Ontwerpen van leeromgevingen, met name van sociaal en organisatie-leren, netwerken en organisatorische leercondities en facilitering daarvoor (de werkomgeving als leeromgeving en aandacht voor competentie-ontwikkeling)
- Teambegeleiding (teams veel groter dan de maximale 4 deelnemers binnen supervisie) en productief maken van verschillen en overeenkomsten binnen teams; groepsdynamica van doorgaande groepen
- Rolspanning leren hanteren tussen leiden en begeleiden; praktijktheoriën (inclusief de mythische en magische kanten) van management
- Omgaan met kortdurende begeleidingstrajecten
- Afstemmen met de manager als doelgroep (als begeleide of als begeleider)

4.2 Verwerven van competenties

Nu we enig inzicht hebben gegeven om welke competenties het gaat, kunnen we iets zeggen over hoe het verwervingsproces volgens ons verloopt. Leren is volgens ons een gefaseerd proces dat via een bepaalde

weg verloopt: het gaat van niets naar iets, van minder naar meer, van stap naar stap, van klein naar groot, van moeizaam naar gemakkelijk, van beter naar excellent. De vraag die hier aan de orde is betreft het hoe van het leren. Ons idee over hoe leerprocessen verlopen is dat mensen samenhangende activiteiten verrichten. We sluiten daarbij aan bij Norman en Korthagen.

Norman noemt drie fasen van leren: “accretion”, “tuning” en “restructuring”. Vertaald naar coaching gaat het om:

1. *Bekend raken met coaching*; wat is het, wat komt er bij kijken, wat is realiseerbaar, wanneer is het bruikbaar, hoe verhoudt het zich tot andere begeleidingsvormen
2. *Vertrouwd worden met coaching* : het zich eigen maken van coaching (net als leren fietsen moet je het begeleiden leren door te doen, te oefenen in verschillende contexten, met verschillende klanten, etc)
3. *Restructuring*: er is soms een 'mentale reorganisatie' nodig om de ervaringen en concepten m.b.t. coaching een plek te kunnen geven; het is niet alleen uitbreiding van bestaande kennis en ervaring, maar soms ook omvorming daarvan dat gepaard kan gaan met plezier, maar soms ook 'onbehagen' dat eigen is aan 'leren'

Bekend maken met coaching betekent de gelegenheid geven om eigen Gestalts te vormen door ervaring op te doen, en de gelegenheid geven impliciete Gestalts expliciet te maken. Korthagen (1999) onderscheidt drie niveaus waarlangs een deelnemer competenties verwerft :

1. *Gestalt-niveau*: een deelnemer herkent praktijkopgaven en kan er zich een beeld van vormen op grond van eigen concerns, dat wil zeggen op grond van datgene wat voor hem 'voorgrond' is
2. *Schema-niveau*: een deelnemer handelt aan de hand van schema's, kan de beelden systematiseren tot eigen “minitheorie” waarop gereflecteerd kan worden.
3. *Theorie-niveau*: een deelnemer gaat de eigen “minitheorie” 'verrijken' door deze te koppelen aan Theorie (met een hoofdletter); dit wil zeggen aan een combinatie van allerlei “minitheorieën” van anderen, waarvan de mogelijkheden en beperkingen via onderzoek zijn onderbouwd

De drie niveau's van Korthagen (Gestalt-, Schema-, Theorieniveau) kunnen gezien worden als een verfijning van het stadium dat Norman 'vertrouwd raken met' noemt. De vormen van leren die op grond van bovenstaande noties worden gestimuleerd – en beginnend bij het Gestalt- en het Schema-niveau wordt 'leren van binnen naar buiten' genoemd. Korthagen noemt dit '*realistisch opleiden*'. Daar tegenover staat het (vaak technologische) 'leren van buiten naar binnen' dat begint met Theorie, die met behulp van oefenmogelijkheden meer vertrouwd wordt en - hopelijk - met eigen ervaringen verbonden raakt.

De ‘vondsten’ van Korthagen spreken ons aan:

- Korthagen spreekt over een *leercyclus* (in plaats van de door veel supervisors gehanteerde *leercirkel* van Kolb). Leren is een cyclisch proces met steeds dezelfde stadia in een min of meer vaste volgorde
- Hij heeft het over contactgerichte beroepen (in plaats van het bij supervisors gehanteerde ‘hanteren van de relatie’ dat een meer therapeutische connotatie heeft)
- Hij geeft expliciet en in meer gewone bewoordingen aan wat de ‘taken van een begeleider’ zijn tijdens de onderdelen van de leercyclus, als aanwijzingen voor handelen (zie hieronder)

Korthagen’s spiraal-model:

<u>Verwerven</u>	<u>Begeleiden van het verwerven</u>
1. handelen (ervaring opdoen)	helpen bij het creëren van een geschikte ervaring
2. terugblikken	acceptatie, empathie echtheid , concreetheid
3. formuleren van essentiële aspecten	acceptatie, empathie, concreetheid confronteren, generaliseren hier-en-nu gebruiken, helpen expliciteren
4. alternatieven ontwikkelen en daaruit kiezen	alle voorgaande vaardigheden + helpen bedenken van oplossingen en het maken van een keuze

evt. een apart leerprogramma tbv volgende stap

5. uitproberen

zorgen voor continuering
van het leerproces

Dit brengt ons al naar het begeleiden van het leren, het opleiden.

4.3 Opleiden

Ten slotte besteden we aandacht aan welke begeleiding behulpzaam is bij het hiervoor geschetste verwervingsproces. We hebben het daarbij over expliciet leren, dat onderscheiden kan worden van impliciet of alledaags leren. Expliciet leren betekent gestuurd leren, door zelfsturing of door anderen. Als anderen sturen gaat het om begeleid leren. Wij zijn van mening dat om coaching te leren een begeleid leerproces nodig is. Intuïtie scholen vraagt om systematische aandacht en intensieve oefening.

De Leergang Coaching wordt vorm gegeven volgens model van het bovengenoemde *realistisch opleiden* Korthagen omschrijft het realistisch leren als volgt: "Door actief bezig te zijn met een reëel probleem wordt een lerende zich bewust van relevante structuren in de probleemsituatie. In dat proces worden die structuren dus altijd door de individuele lerende geconstrueerd. Die zelf geconstrueerde structuren zullen veel eerder gebruikt worden in reële probleemsituaties dan ooit het geval kan zijn bij structuren die van buitenaf worden aangeboden. Dit leidt tot het didactische principe dat het belangrijk is lerenden de ruimte te geven om zelf oplossingsstrategieën te ontwikkelen, waarop de leraar vervolgens voortbouwt" (..) en "In een realistische benadering ontwikkelen medewerkers hun kennis vooral in een proces van reflectie op werkelijk ervaren praktijksituaties (..). In een realistische benadering wordt aangesloten bij de concerns van medewerkers (..). De opleider heeft als taak die reflectie bij de deelnemers te stimuleren en op het juiste moment hun reflecties te verbinden met geschikte theoretische noties (..). De opleider kan dan niet van tevoren met zekerheid weten welke theoretische elementen voor welke deelnemer op welke moment aan de orde kunnen komen en met welke voor de individuele deelnemer relevante inkleuring". (p.18).

Het bovenstaande komt er kortgezegd op neer dat het noodzakelijk is eerst relevante ervaring op te doen met het geven van coaching, en dat vervolgens een eigen persoonlijk theorie wordt gevormd. Als dat voldoende is gebeurd is het zinnig deze persoonlijke theorie te leggen naast 'Theorie'. Post-HBO-onderwijs houdt in dat de deelnemers al binnenkomen met begeleidingservaring (als ontvanger en gever) en met persoonlijk gevormde theorie over begeleiden alsook met bagage van Theorie met een hoofdletter. In principe richt de opleiding zich qua niveau op het bereiken van het Theorie-niveau, zoals dat door Korthagen is omschreven: de eigen "mini-theorie" expliciteren en verrijken door koppeling met Theorie om zo het begeleiden zich nog meer eigen te maken en er praktisch en conceptueel mee vertrouwd te raken.

In de praktijk functioneert dit als volgt. De opleiding bestaat uit een leer-werk-praktijk als begeleider in combinatie met methodisch-didactische scholing gegroepeerd rondom een aantal thema's. Aan de hand van deze thema's wordt - onder meer aan de hand van praktijksituaties van de deelnemers en aan uitgewerkte casuïstiek - geoefend. De oefensituaties zijn zo ontworpen dat in de oefencontext in steeds sterkere mate een beroep wordt gedaan op bepaalde (basis-) competenties van begeleiden/coaching. Daarbij wordt voortdurend rekening gehouden met het feit dat andere competenties ook meespelen.

Bij dit concentrisch leren wordt uitgegaan van de veronderstelling dat het voortdurend (concentrisch) met gelijksoortige situaties oefenen, herkennen wat daar moeilijk in gaat (en dat ook steeds meer zelf opmerken), die moeilijkheid verkennen, er vertrouwd en vaardiger mee worden, er voor zorgt dat de begeleidingssituatie geleidelijk aan steeds vertrouwd wordt, waardoor met toenemend vertrouwen met het geven van coaching binnen een bepaalde context kan worden omgegaan.

CASE 3

In de Leergang Coaching wordt gewerkt met zogenaamde 'OCC-groepen' (Oefengroepen Collegiale Coaching). Hierin coachen deelnemers elkaar gedurende een uur in groepen van 4 of 5 personen, met om de andere week begeleiding door de opleider. Elke bijeenkomst brengt een deelnemer een gerichte vraag in over zijn coachingspraktijk. Hij vraagt een andere deelnemer om hem daarop te coachen. De andere deelnemers krijgen een observerende rol in die zin dat zij zowel inbrenger als coach op hun verzoek op een bepaald onderdeel van de Leergang observeren en hen daarop feedback geven. Net als bij Supervisie Over Supervisie (S.O.S.) vindt er een gezamenlijk onderzoek plaats. Maar anders dan in S.O.S. is dit onderzoek niet gericht op de onderliggende waarden ('voelt het nu beter?'), maar meer op inzicht in hoe iemand het aangepakt heeft ('gaat het nu beter?'). Onder andere wordt de resultaatgerichtheid duidelijk zichtbaar in een expliciet voornemen van de coach om een bepaald aspect te oefenen, en gezamenlijk achteraf aan de hand van een opname te onderzoeken in hoeverre dat ook gelukt is. Hierin ligt de mogelijkheid om voortdurend te leren van wat Argyris het onderscheid tussen 'beleden' en 'gehanteerde' theorie noemt.

Simons (1999) heeft de bovenstaande constructivistische opvatting aldus beschreven: "er is geen objectieve waarheid met betrekking tot de leerstof, de visie op het vak, de opvatting over leren en dergelijke. In plaats daarvan worden lerenden in de gelegenheid gesteld hun eigen perspectieven geleidelijk aan te ontwikkelen. Centraal hierbij staat het principe van knowledge building in plaats van knowledge reproduction" (p.44).

Bij het ontwerp van de Leergang is bovendien rekening gehouden met zelfreferentie. De opleiding zelf staat model voor datgene wat van coaches in hun dagelijkse praktijk wordt verwacht. Wij streven ernaar dat datgene wat als inhoud wordt aangeboden en de wijze waarop dat gebeurt een demonstratie vormt, zowel in de opzet van de leeromgeving als in de vorm van het handelen door de opleiders (de begeleiding).

5. Besluit

Coaching ontstaat in de stormachtige ontwikkelingen die zich nu vooral in haar consequenties op organisatieniveau doen gelden. Coaching wordt geplakt op vele praktijken, is nog geen eenduidig begrip en als eigenstandige begeleidingsmethode nog volop in een ontwikkeling naar verdere professionalisering.

Opgevat als eigenstandige begeleidingsmethode vraagt coaching ook om specifieke competenties van degene die die methode gebruikt in begeleidingswerk. De eerste specifieke opleidingen voor coaching zijn ontwikkeld. Er zal nog een lange weg te gaan zijn, maar er kan gebruik worden gemaakt van wat bij andere opleidingstrajecten al is ontwikkeld aan generieke begeleidings-competenties en didactische know-how. Met name de onderwijskunde is een rijke bron van inspiratie gebleken.

Wij hebben met de Leergang Coaching de inspanning verricht vanuit de wens coaching verder te methodiseren als een eigenstandige begeleidingsmethode (we delen hier Bennink's opvatting). Die eigenstandigheid van coaching betekent volgens ons echter niet een vereenvoudiging (b.v. zoals Benning doet beperken tot singel-loop leren, zo verschillend van onze opvatting dat wij dit verder zo laten staan). Wij introduceren eerder een extra spanning, van resultaatgerichtheid, van teamleren en oog voor de organisatie. Wij nodigen die lezers, die hun bijdrage willen leveren aan de verdere pogingen om coaching te professionaliseren om hun reactie te sturen naar: Hoonhout/Merkies/van den Boomen, p/a Hogeschool van Amsterdam Interact, Postbus 1025 1000 BA te Amsterdam. E-mail: m.l.a.hoonhout@interact.hva.nl