

Coaching

Een extra voertuig in het vormingslandschap

Yves Larock

SAMENVATTING

In het sociaal-cultureel werk zouden we een rijvak moeten voorbehouden voor coaching. Want coaching garandeert soms een beter leereffect dan het cursuswerk. Vooral eer de auteur dit standpunt toelicht, beschrijft hij waar het bij coaching precies om draait. Coaching is een begeleidingsvorm waarbij de begeleider of begeleidster er zeer sterk van uit gaat dat de verantwoordelijkheid en het initiatiefrecht voor het leerproces in de handen van de lerende liggen. Verder beantwoordt het artikel in een notendop de volgende vragen. Rond welke thema's kunnen we coachen? Wie kan binnen het sociaal-cultureel werk als coach optreden? Welke stappen zetten we in een coachingstraject? En, hoe verloopt een coachingsgesprek? Een afzonderlijke paragraaf handelt over de coachende houding. Voor sociaal-cultureel werkers blijkt deze houding zeer herkenbaar.

Terwijl tien jaar geleden in de managementwereld over coaching nog veel 'blabla' verkocht werd, kan de sociaal-culturele sector tegenwoordig dingen leren van de coachingspraktijk uit de hardere regionen van de samenleving. Sommige sociaal-cultureel werkers denken wellicht: "Oei. Laat ons toch maar opletten met de te instrumentele en individuerichte managementtrends". Terecht. Toch pleit ik voor een goed begrip en voor een weloverwogen inzet van de krachtige methode die 'coaching' heet.

De link tussen coaching en het sociaal-cultureel werk is niet vreemd. Coaching en sociaal-cultureel handelen vertrekken vanuit een gelijklopende visie op de mens in ontwikkeling of verandering. Neem bijvoorbeeld het gedachtegoed van Carl Rogers (1979), nog steeds een belangrijke inspirator van het hedendaagse vormingswerk. De Nederlandse 'Academie voor Counseling en Coaching' gebruikt Rogers' bevindingen als hun uitgangspunten (ACC, 2002): "Een mens heeft een natuurlijk vermogen tot leren; als het leren de leerling bij zijn eigen doelstellingen helpt, gaat het makkelijk en is het zinvol; kennis die een verandering in (de zelfwaarneming van) een mens of organisatie teweegbrengt, wordt vaak als een bedreiging ervaren en men heeft de neiging om zich hiertegen te verzetten; wanneer een leerling zich veilig voelt, kun-

nen ervaringen in een andere vorm worden waargenomen en is het mogelijk om te leren; zinvolle kennis is die, die men al doende leert; als een leerling op een verantwoorde manier deelneemt aan het leerproces, gaat het leren beter; als iemand zijn gehele wezen bij het leren betreft, dus zowel intellect, gevoel en lichaam, dan is het veel duurzamer en diepgaander”.

Hieronder lees je eerst waar het bij coaching om gaat. Daarna volgen de argumenten waarom, maar ook onder welke voorwaarden coaching een activiteit is die thuishoort in het sociaal-cultureel werk. De houding van de coach en wat we met coaching kunnen bereiken, speelt in die argumentatie een centrale rol.

WAT IS COACHING?

Om in te leiden, citeer ik uit twee telefoongesprekken met de coördinatrice (C) van de vormingsactiviteiten van een politieke partij.

C: Hallo (...) We zouden graag op jullie een beroep doen voor een vorming over begeleiden van vrijwilligers.

Y: Dat kan. Over welke mensen gaat het?

C: Wel, dat vraagt een woordje uitleg. We willen de verkiezingen gebruiken om te starten met een goeie vrijwilligerswerking. Daartoe worden binnen de partij 10 vrijwilligerscoördinatoren gevormd: twee in elke provincie.

(...)

Uit een bespreking enkele weken later:

C: Drie weken terug vertelde ik dat het om een 10-tal medewerkers zou gaan. Ondertussen beslisten we om te werken met een pilootproject: met enkel de vrijwilligerscoördinatoren uit Oost-Vlaanderen. Het gaat dan nog om twee mensen. Is dat een probleem?

Y: Op zich niet, maar een coachingstraject is in zo'n geval interessanter dan een vormingsprogramma.

C: Hoe zie je zo'n traject?

Y: Met jou als opdrachtgever en met de deelnemers hebben we eerst een verkennend gesprek. Ik leg dan uit wat een coaching kan bieden. Als de deelnemers zelf ook vinden dat coaching een goede manier is om dingen te leren — over het begeleiden van vrijwilligers —, volgt een eerste sessie. Hierin klaren we de leerdoelen uit en beslissen we over het aantal gesprekken van telkens twee uur. Elk coachingsgesprek onderzoeken we vervolgens waar er leerpunten zitten. Door vraagstelling, een woordje uitleg en gepaste opdrachten leren de deelnemers wat nodig is om een betere vrijwilligerscoördinator te worden.

Coaching is een begrip dat vooral door de sport ontzettend populair werd. Voor een topsportster als Kim Clijsters is een coach in eerste instantie een partner voor alle vaktechnische en emotionele kwesties gerelateerd aan het tennis. Essentieel: eens op het veld moet de tennis-ster de bal over het net slaan en niet de coach. De speelster moet het uiteindelijk doen. Coaching wil het functioneren van de gecoachte enkel bevorderen. De coach begeleidt vanuit de achtergrond. De gecoachte levert de prestatie.

Bij coaching staan volgens Verhoeven (1998) twee woorden centraal: machtigen en zelfsturing. Machtigen is de letterlijke vertaling van 'to empower', misschien wel hét modebegrip in de hedendaagse managementliteratuur. (1) De gecoachte heeft zelf de macht en verantwoordelijkheid om een en ander te laten slagen. Zelfsturing verwijst dan vooral naar het initiatiefrecht dat volledig in het kamp van de gecoachte ligt. Coaching heeft alleen zin als de gecoachte er vrijwillig voor kiest, zelf bepaalt op welke leerdoelen de coaching zich richt en mee nadenkt over hoe de coaching best verloopt.

Vanuit het primaire belang van machtigen en zelfsturing is de opgang van coaching ook maatschappelijk makkelijk te begrijpen. Machtigen en zelfsturing sluiten immers naadloos aan bij enkele centrale waarden in onze hedendaagse samenleving. Om er twee te noemen: het belang van vrije individuele keuzen en het belang van onafhankelijkheid.

Coaching heeft ook te maken met zelfontplooiing. De gecoachte ontwikkelt. De gecoachte leert en leren betekent (1) vernieuwen, (2) verbreden of (3) verdiepen van een bestaande toestand. Ik illustreer de drie mogelijkheden. Bij de coaching van de vrijwilligerscoördinatoren van de politieke partij verkenden we de taken die een vrijwilligerscoördinator op zich neemt. Omdat het om een nog totaal onbekend, laat staan omljnd, takenpakket ging, *vernieuwden* de betrokkenen de bestaande toestand: van een 'nog niet weten' ontwikkelden ze naar een 'weten wat het takenpakket van vrijwilligerscoördinator inhoudt'. Over een *verbreding* zouden we kunnen spreken indien het takenpakket al omljnd is, maar de coaching uitwijst dat er best nog enkele taken toegevoegd worden. De vrijwilligerscoördinatoren zouden *verdiepend* leren als ze bijvoorbeeld voor één hoofdtaak meer zicht krijgen op de deeltaken.

In het voorbeeld zoals tot nu toe beschreven, blijft de coaching gesitueerd op de verwerving, verbreding of verdieping van *inzicht*. Maar coaching beperkt zich natuurlijk niet tot de ontwikkeling van het denken, de visie of de opvattingen van de gecoachte. Ook de andere registers van de persoon worden aangesproken. Je kunt daarbij denken aan het handelen en aan de waarneming. Een leervraag die in eerste instantie over het *handelen* gaat, is bijvoorbeeld: "Hoe kan ik als vrijwilligerscoördinator op de meest effectieve wijze mijn vrijwilligers aanmoedigen om mee te werken aan een activiteit?" Bij deze leervraag sleutelen we aan het handelen omdat we werken aan wat de gecoachte concreet doet voor de vrijwilligers en aan wat hij of zij concreet zegt tegen de vrijwilligers. Werken aan de *waarneming* — het derde register — gaat over hoe de gecoachte zijn of haar omgeving én zichzelf ziet, hoort en voelt. Een vrijwilligerscoördinator bij wie het zweet bijna uitbreekt wanneer hij samen met een vrijwilligster een activiteit begeleidt, hoeft niet onmiddellijk in de zetel bij de psycholoog. Eén of twee coachingsgesprekken over wat de gecoachte bij zichzelf ervaart, kan voldoende zijn. Allicht zal de focus tijdens die coaching wel niet alleen liggen op het gevoel van de gecoachte, maar ook op wat de gecoachte denkt, doet en zegt in de nabijheid van de vrijwilligster. Je betreft dus de verschillende registers. Wat trouwens meestal de enige mogelijkheid is om een bepaald leerdoel te bereiken. Denken, handelen en waarnemen zijn altijd met elkaar verbonden.

Samengevat benoem ik coaching als een *geheel van interacties tussen een begeleider (m/v) en*

een individu of zeer kleine groep, gericht op een vooral zelfgestuurde en doelgerichte ontwikkeling van mentale, handelings- en waarnemingsprocessen die de functieuitoefening verbeteren.

Uiteraard is dit niet dé definitie van coaching. Wel acht ik deze beschrijving bruikbaar als werkdefinitie. Ze helpt om bepaalde begeleidingsactiviteiten te identificeren als coaching en ze helpt om andere, zoals vorming en therapie ⁽²⁾, van coaching te onderscheiden.

HET COACHINGSPROCES

Wie zich wil verdiepen in de coachingsliteratuur snuistert best even in de bibliografieën van de publicaties die ik aan het einde van dit artikel vermeld. In wat volgt, presenteer ik een eigen synthese. Je leest achtereenvolgens over (1) de thema's, (2) de mogelijke settings en (3) de werkvormen van coaching. Ook verneem je meer over (4) een structuur voor het coachingsgesprek en over (5) het coachingstraject. Tussendoor vertaal ik het een en ander naar het sociaal-cultureel werk.

THEMA'S

Waar kun je via coaching aan werken? Het algemene antwoord luidt: aan alles wat de taakuitvoering ten goede komt. Neem eender welke opdracht van beroepskrachten of vrijwilligers voor ogen en je kunt erin coachen. Wel richt je de coaching altijd op aspecten van de taakuitvoering, niet op de taak of de functie in z'n geheel. Als coach zal ik bij een coachingsproces over het begeleiden van vrijwilligers dus focussen: niet op de gehele taak, maar op deelfacetten, bijvoorbeeld op het motiveren van vrijwilligers. Dat laatste is dan het coachingsthema. In een coachingstraject kun je achtereenvolgens verschillende thema's bewerken.

Een volledig overzicht geven van alle mogelijke coachingsthema's is voer voor onderzoekers. Om zelf overzicht te houden, werken we binnen de Stichting-Lodewijk de Raet met themaclusters. Zo hoort het thema 'motiveren' bijvoorbeeld thuis in de cluster 'leidinggeven'. Andere clusters zijn 'persoonlijke effectiviteit', 'loopbaanontwikkeling', 'communicatieve vaardigheden', 'samenwerken' en 'werken met groepen'. In al deze clusters vinden meerdere thema's hun plaats. De cluster 'samenwerken' bevat bijvoorbeeld de coachingsthema's: 'samen doelen bepalen', 'taken verdelen', 'vaardig vergaderen', 'omgaan met meningsverschillen' en 'onderhandelen'. In feite zijn de tot nu toe genoemde thema's ook stuk voor stuk sleutelcompetenties. Maar je kunt ook coachen op vaktechnische competenties, bijvoorbeeld op het thema 'aanmaken van een leuke webpagina' of, iets helemaal anders, op het thema 'duidelijk communiceren met een persoon met lichte mentale handicap'.

Je komt dus al gauw tot een nauwelijks te overzien aantal coachingsthema's. Als je dan beseft dat je bij een coaching het thema nog verfijnt naar concrete leerdoelen, is het hek helemaal van de dam. Ter illustratie: alleen al bij een thema als 'vaardig vergaderen' kun je je toespitsen op 'een goede agenda opstellen', 'informatie duidelijk inbrengen', 'een dominante persoon onderbreken' of op nog zoveel andere leerpunten. Het hangt volledig van

de gecoachte af of hij of zij wil leren over het opstellen van een agenda of wil leren over het onderbreken van een dominante persoon.

SETTINGS

Schreyögg (2001, p. 217 e.v.) benoemt drie settings: de individuele coaching, de coaching van een kleine groep en de teamcoaching. De individuele coaching is de meest gangbare en in relatie tot de andere settings de eenvoudigste setting. De kleine groep en het team zijn ingewikkelder settings, onder meer omdat binnen hetzelfde coachingsthema de concrete leerpunten van de individuele groepsleden al snel verschillen. Kijk maar naar de illustratie enkele regels hoger: over wat mogelijk is binnen het thema 'vaardig vergaderen'. Toch is het voor de groeps- en teamcoaching essentieel dat alle betrokkenen focussen op hetzelfde leerdoel. Wat niet evident is, gezien individuele verschillen in leerbehoeften eerder regel dan uitzondering zijn. Een extra moeilijkheid bij teamcoaching is het aantal extra thema's dat op de proppen komt (3).

Verder is ook wie coacht mee bepalend voor de setting. In dat verband onderscheidt Schreyögg (2001, p. 200 e.v.) drie uiterlijke vormen: de leidinggevende als coach, de organisatie-interne coach en de organisatie-externe coach. De leidinggevende coach is de meest gebruikte vorm, maar ook deze met de meeste complicaties. Dit heeft vooral te maken met de verschillende en soms tegenstrijdige rollen die een leidinggevende vervult (4): naast een coach is de leidinggevende onder andere ook beoordelaar, coördinator van een afdeling, de leidinggevende van collega's, een persoon met eigen ambities of belangen, financieel verantwoordelijke en controleur van prestaties. Een externe coach kan zich makkelijker volledig focussen op de gecoachte. Boven op dit voordeel heeft de organisatie-interne coach nog het voordeel dat hij of zij de context van de gecoachte vaak al min of meer kent. Hoewel dit soms ook het risico van een te grote vooringenomenheid inhoudt.

Rekening houdend met de vormen en settings van coaching zie ik in het brede sociaal-culturele veld de volgende coachingspraktijken aan belang winnen.

vorm van coaching	setting	enkele voorbeelden van thema's
organisatie-externe coaching	vormingsinstelling coacht kaderleden en/of intermediairen van verenigingen, bewegingen, ngo's, bibliotheken, jeugdbewegingen, vakbonden... (individueel, in team of in kleine groep)	<ul style="list-style-type: none"> • taakafspraken maken met vrijwilligers • werken met interactiedrama tijdens vorming heldere verslagen schrijven • omgaan met conflicten • als vakbondsafgevaardigde onderhandelen met directie • genderbewust beleid voeren • als natuurgids van een vereniging werken met kinderen
	beweging of vereniging coacht derden (individueel, in team of in kleine groep)	<ul style="list-style-type: none"> • als bouwheer een ecologische verbouwing realiseren • als milieuambtenaar inspraak van burgers organiseren • als leerkracht omgaan met een ADHD-patiënt • als schooldirectie de organisatie van een projectweek rond vrede starten • als wagenparkbeheerder van een bedrijf een duurzaam mobiliteitsbeleid introduceren
organisatie-interne coaching	vereniging coacht vrijwilligers met een verantwoordelijkheid of specifieke opdracht (individueel of in kleine groep)	<ul style="list-style-type: none"> • de afdelingsvergadering voorzitten • cursus begeleiden • omgaan met een meningsverschil tussen collega-vrijwilligers • de verjonging van de afdeling realiseren
	medewerker met specifieke kwalificatie of bevoegdheid coacht collega's binnen de vormingsinstelling, vereniging, beweging, ngo, ... (individueel, in team of in kleine groep)	<ul style="list-style-type: none"> • kwaliteit van telefonisch onthaal • omgaan met vrijwilligers • gebruik van een bepaalde spelkoffer
leidinggevende als coach	leidinggevende coacht zijn/haar medewerkers (individueel, in team of in kleine groep)	<ul style="list-style-type: none"> • omgaan met de doelgroep • persoonlijk ontwikkelingsplan • operationele doelen bepalen • stressreductie

Uiteraard is dit geen sluitend overzicht. De tabel is illustratief en vooral bedoeld om toepassingsgebieden op het spoor te komen.

DE WERKVORMEN BIJ COACHING

Bijna alle werkvormen die je in vormingsgroepen gebruikt, kun je in principe inzetten bij coaching. Afhankelijk van de gewenste effecten, de competenties van de coach, de concrete setting en de gecoachte zul je naast het gesprek als basiswerkvorm ook meer ervarings- en handelingsgerichte werkvormen inzetten. Dit vergt een woordje uitleg.

Coaching draagt bij tot een leerproces en leren doen we in dialoog met anderen, maar nog veel meer door het opdoen van concrete ervaringen. Daarom beperkt het coachingsproces zich best niet tot het gesprek. Er is immers een verschil tussen wat je kunt bereiken met gespreksvoering en wat je kunt bereiken met ervarings- en handelingsgerichte werkvormen. *Gespreksvoering* enerzijds en *ervarings- en handelingsgerichte werkvormen* anderzijds, vervullen een verschillende functie.

Het gesprek dient om de leervraag en de behoeften te verkennen; om de persoonlijke betrokkenheid in de aangebrachte thema's vast te stellen; om wegen te onderzoeken die men kan inslaan. Door gespreksvoering kom je als coach bijvoorbeeld te weten wie de betrokkenen zijn in het conflict waar de gecoachte een leervraag over heeft. En ook de gecoachte krijgt via een gestructureerd gesprek waarschijnlijk al meer inzicht in de conflictsituatie.

Ervaringsgerichte werkvormen, zoals een tekening maken of een psychodrama, werken verhelderend als je bijvoorbeeld wilt nagaan wat de gecoachte tegenhoudt om in het conflict in te grijpen. En in een fantasieoefening ontdekt de gecoachte zijn wensen in de conflictsituatie. Met handelingsgerichte werkvormen, zoals een interactiedrama of een rollenspel, verkent de gecoachte het concrete gedrag waarmee hij best in het conflict intervenueert.

Ervarings- en handelingsgerichte werkvormen hebben twee functies. In eerste instantie verbreden of verdiepen ze de informatieoverdracht: omdat ze ook de niet-cognitieve registers aanspreken. Ten tweede helpen ze de mentale, waarnemings- en handelingsprocessen te herstructureren en uit te breiden. Zo krijgt een gecoachte, nog steeds in hetzelfde voorbeeld, misschien een heel andere kijk op de gebeurtenissen als de coach hem uitnodigt de conflictsituatie uit te schrijven in een verhaaltje.

Toch maak ik ook een kanttekening bij de inzet van ervarings- en handelingsgerichte werkvormen. Soms verhindert de praktijksituatie om met deze werkvormen aan de slag te gaan. Zo zie ik leidinggevend bij een coaching over een conflict niet gauw gebruik maken van een rollenspel of van het schrijven van een verhaaltje. De setting, de gevoeligheden van de gecoachte en/of de competenties van de coach lenen zich vaak niet tot het gebruik van alternatieve werkvormen.

Om dit probleem te omzeilen, bestaat er echter een zeer efficiënt en effectief surrogaat: de *tussentijdse opdracht*. De tussentijdse opdracht maakt het mogelijk dat je je tijdens de coachingsessies hoofdzakelijk kunt wenden tot het gesprek als basiswerkvorm en tegelijkertijd de noodzaak van het leren uit ervaringen niet over het hoofd ziet. Tussentijdse praktijkopdrachten dragen er volgens mij zelfs meer dan de andere ervarings- en handelingsgerichte werkvormen toe bij, dat wat iemand leert beter aangepast is aan de reële

omgeving waarin het geleerde moet worden toegepast. Inspirerend in dit verband is het onderscheid dat Argyris en Schön (8) maken tussen 'reflection-in-action' en 'reflection-on-action'. Deze twee soorten reflectie hangen samen met: het bewustzijn van het handelen *tijdens* het handelen (*in action*) en het bewustzijn *over* het handelen, dat tot stand komt voor of na het handelen (*on action*). In de meeste vormingsprocessen wordt er een groter bewustzijn *over* het handelen tot stand gebracht. Ook in een gesprek tussen coach en gecoachte, en zelfs bij de inzet van ervarings- en handelingsgerichte werkvormen, leert de gecoachte *over* het handelen. In de praktijk blijft de betrokkene echter meestal onbewust handelen. Een tussentijdse opdracht speelt wél in op het bewustzijn *tijdens* het handelen in de praktijk.

Bovendien is tussentijdse opdrachten verzinnen ook iets wat je kunt overlaten aan de gecoachte. Het komt de zelfsturing van de gecoachte ten goede als je hem of haar bijvoorbeeld vraagt: "Oké, je weet niet goed wat de conflictpartners drijft. Hoe zou je dat kunnen achterhalen?". In het antwoord, "Door hen individueel te vragen waarom ze kwaad zijn op elkaar", zit onmiddellijk een mooie opdracht tegen de volgende coachingssessie.

Al deze werkvormen inzetten, veronderstelt natuurlijk nogal wat *vaardigheden van de coach*. De technieken van de ervarings- en handelingsgerichte werkvormen, krijgt niemand met de paplepel ingegeven. En voor een goed coachingsgesprek is minstens vereist dat je vier basisvaardigheden goed in de vingers hebt (6): duidelijk communiceren, actief luisteren, feedback geven en vragen stellen. Als vanzelfsprekend spelen in al deze vaardigheden zowel het non-verbale gedrag, het paraverbale gedrag (of stemgebruik) en het verbale gedrag een cruciale rol. Het maakt een verschil of je bij de verkenning van de thematiek zegt: "Vertel eens over jouw probleem"; of zegt: "Waar heb je het moeilijk mee?". Naast andere verschillen (7) is er bijvoorbeeld het verschil in connotatie wanneer je spreekt over 'jouw probleem' of over 'het er moeilijk mee hebben'. Als coach zal ik zelden het woord 'probleem' in de mond nemen. Spreken over een 'moeilijkheid' erkent meestal voldoende de ernst van de situatie. Met het begrip 'probleem' introduceer je nodeloos een negatieve klemtoon in je gesprek.

Met de beschrijving van de in te zetten werkvormen belanden we bij de coachingspraktijk. Hieronder ga ik achtereenvolgens nog in op de structuur van een coachingssessie en op het volledige coachingstraject.

DE GESPREKSSTRUCTUUR TIJDENS EEN COACHINGSSESSIE

Tijdens de cursus 'Coachende gesprekken voeren' van mei 2003 introduceerde ik de KOETS[©]-gespreksstructuur. Deze structuur hou ik ook in het achterhoofd (8) als ik zelf coach. Dat KOETS[©] meer is dan zomaar een handig letterwoord wordt duidelijk op het einde van dit artikel. Schematisch ziet de KOETS[©]-structuur er als volgt uit.

KOETS©: structuur voor de coachingssessie

Koetjes en kalfjes

Overlopen van het proces

Elaboreren (volgens BIOLOB©-coachingstraject)

Terugkomen op het proces

Sluiten

Coaching houdt meer in dan het af en toe aangaan van een losse babbel. Wel zie ik de losse babbel als de eerste stap van ieder coachingsgesprek. Over *koetjes en kalfjes* praten bij het begin van de coachingssessie zorgt ervoor dat de relatie tussen coach en gecoachte zich opbouwt of vlot hervat, dat eventuele stress voor de sessie afneemt en dat coach en gecoachte op de hoogte geraken van elkaars stemming⁽⁹⁾. Ook aan het eind van iedere sessie, voer je een losse babbel die ogenschijnlijk los van de coaching staat (in het schema: *sluiten*). “*Heb je vandaag nog veel te doen?*” is een vraag die hier bijna altijd werkt.

Na de losse babbel aan het begin ga je het *proces overlopen*. Bij de eerste coachingssessie start je die gespreksfase met een korte uitleg over de methode: over de principes van coaching, over de werkwijze en over de opstelling van coach en gecoachte. Bij de start van elke volgende sessie duid je de plaats van de sessie in het hele coachingstraject. Ook zeg je iets over het *Doel*, de *Agenda*, het *Tijdbestek* van de sessie en kondig je aan dat de sessie waarschijnlijk eindigt met een *Afspraak* — vier elementen die je met het letterwoord ‘DATA’ kunt onthouden (Van den Broeck, 2000, p. 116). Het proces overlopen, klinkt in de praktijk ongeveer zo: “*Dit is de tweede coachingssessie. Vorige keer verkenden we vooral het thema. We kwamen tot drie leerpunten, waarbij je voor het eerste leerpunt een opdracht meekreeg. Vandaag is het de bedoeling dat je het gevoel hebt dat je met jouw eerste leerpunt alleen verder kunt. Eerst zullen we kijken hoe de opdracht jou vergaan is. Daarna onderzoeken we hoe je wat je uit de opdracht leerde ook in andere situaties kunt toepassen. We eindigen met een afspraak over een nieuwe opdracht. De andere twee leerpunten laten we deze sessie nog even buiten beschouwing.*”

Ook voor het einde van iedere sessie is het raadzaam⁽¹⁰⁾ om even terug te komen op het proces: te hernemen wat de plaats was van dit gesprek in het traject, afspraken te herhalen, enzovoort. Het proces zowel aan het begin als aan het einde van de sessie benoemen, zorgt ervoor dat de gecoachte door de bomen het bos blijft zien. Door het proces te benoemen, breng je structuur aan in de veelheid aan informatie die door de coaching vrijkomt. Bovendien geef je, door het proces telkens te duiden, tussen de regels de boodschap dat de coaching geen vrijblijvende aangelegenheid is, dat je samen met de gecoachte leerdoelen wilt realiseren.

De kern van ieder coachingsgesprek is de elaboratiefase. Deze fase neemt ook het overgrote deel van de tijd in beslag. *Elaboreren* staat volgens Van Dale gelijk aan geestelijke arbeid verrichten. Dat is ook wat je elke keer opnieuw samen met de gecoachte doet. De

werkvormen en zeker de inhoud van de elaboratiefase zijn afhankelijk van waar de sessie zich situeert in het coachingstraject.

HET COACHINGSTRAJECT

In principe doorloop je bij iedere coaching een traject. Doelbewust leren, gebeurt immers niet met een vingernip. Om dit traject te beschrijven en makkelijker te onthouden gebruik ik de kapstok BIOLOB[©]. (11)

BIOLOB[©]: structuur voor het coachingstraject

Betrokkenheid op kwestie of thema
Identificatie huidige situatie (informatie+interpretatie)
Opties of concrete leerdoelen vooropstellen
Leerproces versterken
Opvolgen
Bijsturen / **B**ekrachten

In de bedenkingen die volgen, licht ik deze structuur slechts beknopt toe.

Deelnemers aan cursussen over coaching vragen wel eens: “*Moeten we dit traject bij coaching dan altijd volledig doorlopen?*”.

Een deel van de coachingsliteratuur (12) pleit er alleszins voor het begrip coaching niet te snel in de mond te nemen. Je kunt het als een vorm van purisme zien. Maar de garde van strenge auteurs kan niet opboksen tegen het alledaagse gebruik van het begrip coaching. Coachen is voor velen eenvoudigweg een synoniem geworden voor ‘goed begeleiden’. Ikzelf hel een beetje over naar de puristen: we mogen inderdaad niet alles coaching noemen. Maar hoe overtuig je de mensen hiervan? Alleszins niet door te zeggen: “*Wat jij doet is geen coaching*”. Dan krijg je weerstand. De oplossing zie ik in het gebruik van een onderscheid. Als we zouden gaan spreken over ‘volbloedcoaching’ en ‘halfbloedcoaching’ (13), zijn er veel meer begeleiders die met opgeheven hoofd en terecht mogen beweren dat ze met één van beide vormen van coaching bezig zijn. Het onderscheid tussen beide vormen van coaching heeft vooral betrekking op de mate waarin het coachingsproces geëxpliciteerd wordt.

Bij de volbloedcoaching benoemen de coach en de gecoachte dat ze in een coachingsproces betrokken zijn. De persoon die gecoacht wordt, weet dat heel uitdrukkelijk, kiest ervoor, krijgt te horen dat coaching gericht is op het bereiken van een leerdoel. In het geval van volbloedcoaching doorloop je het BIOLOB[©]-traject op een systematische manier: eerst de betrokkenheid op de thematiek uitklaren; dan informatie opdoen over de huidige situatie; vervolgens de opties verkennen; enzovoort. Een volbloedcoaching neemt per definitie minstens twee sessies in beslag omdat je tijdens een zelfde sessie onmogelijk al kunt opvolgen of evalueren wat de gecoachte net geleerd heeft; laat staan, kunt bijsturen of bekrachtigen. Tijdens een volbloedcoaching gebruik je ook stevast de

KOETS[©]-gespreksstructuur. Je mag dan bijvoorbeeld niet de bedoeling van het gesprek vergeten te duiden. Ook indicatief voor volbloedcoaching is dat je er tijd voor vrij maakt in je agenda.

Halfbloedcoaching is minder hard, maar daarom zeker niet minder waardevol! Bij halfbloedcoaching hou je minder uitdrukkelijk rekening met het BIOLOB[©]-traject, of met de KOETS[©]-gespreksstructuur. Voor de gecoachte is het dan meestal minder duidelijk dat hij of zij gecoacht wordt. Wel blijf je bij halfbloedcoaching minimaal de coachende interactiestijl inzetten. Omdat die interactiestijl, die je natuurlijk ook bij de volbloedcoaching inzet, volgens mij de belangrijkste component van coaching is, weid ik er een afzonderlijke — volgende — paragraaf aan. Kort gezegd, draait het erom dat je vertrekt vanuit de ervaring en het potentieel van de gecoachte; dat je in plaats van zelf antwoorden te geven, goede vragen stelt; dat je oplet dat je niet permanent zelf de begeleiding stuurt. Halfbloedcoaching kan in twee minuutjes plaatsvinden, bijvoorbeeld wanneer je de vraag stelt: *“Hoe zou jij dat zelf oplossen?”* Bij halfbloedcoaching doorloop je meestal slechts één of twee aspecten van het BIOLOB[©]-traject. De volgende situatie illustreert dit.

Een medewerker doet zijn beklag over een collega die zijn afspraken niet nakomt. Zonder verdere informatie over de huidige situatie vraagt de leidinggevende: *“Hoe zou je ervoor kunnen zorgen dat die collega beseft dat jij het daar lastig mee hebt?”*. Medewerker: *“Door het hem eens duidelijk te mailen”*.

Leidinggevende: *“Zijn er nog andere mogelijkheden?”*.

Medewerker: *“Euh... ja, dat jij er hem op aanspreekt... of dat ik hem aanspreek vóór onze volgende vergadering”*.

Leidinggevende: *“Wat lijkt jou de beste manier om ervoor te zorgen dat jouw collega écht gaat beseffen dat jij het er lastig mee hebt?”*.

Medewerker (na een korte stilte): *“Waarschijnlijk dat ik er hem zelf over aanspreek?”*

Leidinggevende: *“Mij lijkt het zinvol om dat eens te proberen. Is het oké als ik jou binnenkort vraag wat het resultaat was?”*

Medewerker: *“Ja”*.

Essentieel in dit gesprek is de houding van de leidinggevende. Van het BIOLOB[©]-traject gebruikt de leidinggevende vooral de eerste ‘O’: de Opties verkennen. Als werkvormen gebruikt de leidinggevende het gesprek en — op een iets of wat verdoken wijze — de tussentijdse opdracht. Tussen de regels lees je: *“Probeer het en breng verslag uit”*. In het uitbrengen van het verslag zit de tweede ‘O’ verrat: het Opvolgen van het leerproces.

De beschreven situatie kenmerkt heel duidelijk de halfbloedcoaching. Het gebeurt als vanzelf, tussendoor, niet gepland en is hierdoor verschillend van de volbloedcoaching. Tegelijkertijd is het toch anders dan het leidinggevend of begeleidend gedrag waar velen automatisch naar teruggrijpen: de vraag van medewerkers beantwoorden met een suggestie blijft namelijk de meest natuurlijke reactie ⁽¹⁴⁾. Door een vraag terug te stellen, ondersteun je de zelfsturing van de medewerkers; geef je hen de macht en ook de verantwoordelijkheid om zelf oplossingen te verzinnen voor situaties die ze als moeilijk ervaren.

DE INTERACTIESTIJL VAN DE COACH IS DIE VAN DE SOCIAAL-CULTUREEL WERKER

Coaching typeerde ik tot nu toe met een beschrijving van thema's, settings, werkvormen, traject- en gespreksstructuur. Toch zijn deze inhoudelijke en vormelijke vereisten nog niet voldoende. Wanneer je succesvol wilt coachen, is de interactiestijl volgens mij de belangrijkste factor. Maar voor de sociaal-cultureel werker zijn de eigenschappen van de coachende interactie- of begeleidingsstijl in principe een open deur. In vogelvlucht overloop ik zes componenten die je in deze begeleidingsstijl kunt onderscheiden.

1. Aandacht hebben door scherp waarnemen.

Een coach behoort zo goed als alle verbale en non-verbale gedragingen van de gecoachte waar te nemen ⁽¹⁵⁾. Deze aandacht, noem het alertheid, helpt de coach om in te schatten of een interventie al dan niet gepast is, of een interventie 'aankomt', of de coaching te snel of te traag gaat, enzovoort.

2. Respect tonen via communicatieve erkenning.

Respect is een duur woord dat tastbaarder wordt in de praktijk van de communicatieve erkenning. In zijn redevoering benoemde de kersverse KU Leuven-eredoctor Prins Filip (!) erkenning als "*de houding waardoor wij achtung opbrengen voor iemand, niet alleen omdat deze persoon in waardigheid gelijk is aan elke andere mens, maar ook omdat hij of zij waardevolle eigenschappen bezit*" (De Morgen, 5/2/02). Wanneer een coach de gecoachte communicatief erkent, krijgt de gecoachte het gevoel dat hij of zij het recht heeft te denken wat hij of zij denkt en te voelen wat hij of zij voelt ⁽¹⁶⁾.

3. Empathisch zijn door zich te verplaatsen.

Empathie betekent dat je je inleeft in de ander. Brouwer (2002) vertelt op een overtuigende manier hoe de techniek van de verplaatsing ons hierbij kan helpen. Je verplaatsen komt erop neer dat je je zo letterlijk mogelijk in de schoenen van de ander stelt. Je als coach verplaatsten, betekent dat je je luidop afvraagt hoe jij je in de plaats van de gecoachte zou voelen in zijn of haar situatie; hoe jij je zou gedragen als je je in dezelfde werksituatie of tussen dezelfde vrijwilligers bevindt. Omdat twee mensen zich nooit voor de volle honderd procent op dezelfde golflengte kunnen stellen, kun je je ook nooit volledig in de gecoachte inleven. De verplaatsingsoefening brengt ons wel aardig in de buurt.

4. Balans vinden tussen symmetrie versus asymmetrie in de relatie.

Deze eis roept de coach op een evenwicht te zoeken in zijn opstelling als gelijke of ongelijke tegenover de gecoachte. Het is een illusie te denken — ook binnen het traditionele vormingswerk — dat de gelijke positie bestaat. En zelfs als we menen dat een 'gelijkwaardige' positie mogelijk is, blijft het altijd een beetje koorddansen. Bijvoorbeeld op het vlak van de hoeveelheid kennis die je als coach al dan niet inbrengt. De coach weet meestal van alles over het coachingsstema en tegelijkertijd wordt hij of zij geacht de ervaringen

en al aanwezige kennis van de gecoachte maximaal te benutten.

5. Balans vinden tussen directiviteit versus non-directiviteit.

Ook moeilijk te gebruiken is het continuüm met aan de ene pool de volledige zelfsturing door de gecoachte en aan de andere pool de sturing door de coach. Wie verzint de tussentijdse opdrachten? Stelt de coach enkel vragen of geeft hij ook antwoorden? Wie bepaalt of het genoeg geweest is voor vandaag? Wie neemt het initiatief voor de opvolging van de vorige sessie? Wie beslist waar de coaching plaatsvindt?... Allemaal vragen die je in de ene of de andere richting kunt beantwoorden. Echt alles overlaten aan de gecoachte zou wel een staaltje van zelfsturing zijn, maar dan is coaching overbodig. En op het moment dat de coach alle verantwoordelijkheid voor de goede gang van zaken zou opnemen, gaat de coach voorbij aan de eis van zelfsturing.

6. Intellectuele flexibiliteit

Intellectuele flexibiliteit wil zeggen dat de coach iedere sessie tegemoet treedt met een open geest én deze open geest ook tijdens elke sessie in werking houdt. Intellectuele flexibiliteit wil niet zeggen dat de coach al zijn of haar bagage tijdens de coaching overboord gooit. Wel betekent intellectuele flexibiliteit dat de coach zich bewust is van de eigen kaders en bereid is die in vraag te laten stellen. Kaders, theorieën, opvattingen zijn altijd veralgemeningen die slechts juist zijn totdat er iemand met een voorbeeld of een feit komt dat niet strookt met het kader. In navolging van Sartre (1996, p. 73 e.v) kun je spreken over de 'progressief-regressieve houding'. De progressie in de kennisontwikkeling bestaat erin dat we theorieën of verklaringen ontdekken die op meerdere situaties van toepassing zijn. De regressie staat voor het steeds teruggrijpen naar de concrete werkelijkheid of voor het blijven kijken naar de concrete gebeurtenissen. Als we de regressieve stap over het hoofd zien, gaan de kaders een eigen leven leiden. Dan is er eerder sprake van intellectuele starheid. Een coach houdt altijd rekening met de concrete praktijksituaties van de gecoachte en gaat na of het eigen referentiekader hieraan aangepast is.

Misschien laten de zes eigenschappen van de begeleidingsstijl zich nog het best bundelen in de volgende boutade: tussen de coach en de gecoachte moet een echte dialoog ontstaan (17). En sterk vereenvoudigend, parafraseer ik Habermas als ik stel dat voor een échte dialoog aan twee voorwaarden voldaan moet zijn (Kunneman, 1983). Eén, de gesprekspartners moeten elk een inbreng kunnen doen. Ze moeten kunnen meepraten. Twee, de gesprekspartners moeten invloed kunnen uitoefenen op het resultaat van het gesprek. In een plaatselijke afdeling van een vereniging kan de voorzitter zeggen: *“Deze vergadering beslissen we samen waar we dit jaar op uitstap gaan”*. Omdat de collega-vrijwilligers kunnen meepraten, gaat de eerste voorwaarde van dialoog zonder meer in vervulling. *“Bokrijk”*. *“Brugge”*. *“Grotten van Han”*... Van bij de aanvang zit de voorzitter echter met Oostende als uitkomst in zijn hoofd en als het er op aankomt, wordt het ook Oostende. Dit is een prototypisch voorbeeld van een situatie waarin volgens de optiek van Habermas, geen

sprake is van een echte dialoog: omdat niet alle gesprekspartners een evenwaardige invloed konden uitoefenen op het resultaat (er dus niet voldaan is aan de tweede voorwaarde).

Bij coaching kunnen coach en gecoachte in dialoog gaan over alle inhouds- en proceselementen. Een voorbeeld van dialoog op inhoudelijk vlak: de gecoachte bepaalt zijn leerdoelen, maar als de coach meedeelt dat zij dit leerdoel om één of andere reden niet belangrijk vindt, moeten coach en gecoachte samen tot een oplossing komen. Een voorbeeld op procesniveau: als de coach voorstelt om via een leesopdracht meer inzicht te verwerven over een thema en de gecoachte inbrengt dat hij of zij tegen de volgende sessie geen leestijd heeft, zullen beiden overleggen welke stap in het proces wel mogelijk is.

WAAROM COACHING BINNEN HET SOCIAAL-CULTUREEL WERK AANMOEDIGEN?

De belangrijkste tegenwerping vanuit een sociaal-culturele invalshoek is dat coaching een zeer functionele en te individuerichte activiteit is. En ik bevestig: coaching *is* (hoewel niet noodzakelijk in de finaliteit) individuericht *én* (meestal, maar niet altijd) gericht op het beter uitoefenen van een functie. Niet meer, maar ook niet minder!

“*Niet meer...*”. Omdat coaching de vorming van een individu of een zeer kleine groep tot doel heeft, kan een coachingsproces *niet* bieden wat veel vormingsactiviteiten wel aanreiken: naast ruimte voor zelfontplooiing, ruimte voor ontmoeting met anderen; de mogelijkheid om ervaringen uit te wisselen met collega-deelnemers; en te leren van elkaar. Terwijl vorming vaak rechtstreeks bijdraagt tot impliciet leren en gemeenschapsvorming (18), vertoont coaching op dit vlak een leemte. Daarentegen is vorming in vergelijking met coaching meestal vrijblijvender over de gewenste effecten.

“*maar ook niet minder!*” Nemen we de kadervorming van verenigingen als voorbeeld. Deze cursussen hebben vaak een sterk sociaal-culturele inslag. Dit uit zich onder meer in zeer veel ruimte voor interactie en ontmoeting. Op reactieniveau (19) worden kadervormingen doorgaans zeer positief geëvalueerd: deelnemers zeggen dat ze er veel aan gehad hebben, dat het plezierig was, dat de begeleiding (en soms ook het eten) meer dan in orde was. Ook op het niveau van wat deelnemers leren, bijvoorbeeld over goed samenwerken, zal kadervorming vermoedelijk (20) hoog scoren.

Het schoentje begint meestal te knellen wanneer we overstappen van de effecten van kadervorming op het leren naar de effecten van kadervorming op het gedrag. Veel kadervormingen dragen zo goed als niets bij tot gewijzigd gedrag van de deelnemers in de lokale afdeling. Dit heeft te maken met de grenzen van vorming. Die grenzen zouden bekend moeten zijn, maar de realiteit wijst nog steeds in de richting van een niet-gefundeerd agogisch optimisme. Zo hoor ik geregeld: “*Onze medewerkers vergaderen niet zeer efficiënt. Daarom zouden we hen graag een korte vorming aanbieden*”. De te besteden vormingstijd bedraagt dan soms slechts één à drie uur. Op die manier opgevat, betekent vorming niet meer dan een druppel op een hete plaat. Vaak spijtig van de geïnvesteerde energie en financiële middelen. Deelnemers hebben het gevoel dat het “*wel interessant*” was (dit is

een evaluatie op reactieniveau), maar in hun concreet gedrag verandert er niets. Tracht bijvoorbeeld maar eens de correlatie aan te tonen tussen de vele 'interessante' kadervormingen over vergadertechniek en een daling van het overschrijden van de vooropgestelde duur van een vergadering.

Hier komt de hele transferproblematiek om de hoek kijken of — beter — in het midden van de weg staan. Een lokale voorzitter die op bovenlokaal of nationaal niveau een korte sessie 'vergadertechniek' volgt, keert in het beste geval terug met een groter gedragsrepertorium. Om die grotere potentie aan efficiënt vergadergedrag om te zetten naar efficiënt vergaderen, moeten verschillende voorwaarden vervuld zijn. De voorzitter moet het nieuwe gedragsrepertorium zo snel mogelijk na de vorming in de praktijk kunnen brengen. Hij of zij moet bewust bezig zijn met zijn of haar nieuw gedrag. Hij of zij moet in sommige gevallen tegen een gevestigde organisatiecultuur ingaan. Hij of zij moet medestanders vinden. Enzovoort (21).

De uitdaging van de transfer geldt natuurlijk ook voor coaching. Maar, en dit is nu net het punt, bij coaching maakt transfer realiseren integraal deel uit van het proces, met name in de stappen 'Opvolgen van het leerproces' (de tweede O in het BIOLOB[©]-traject) en 'Bijsturen/Bekrachten van het geleerde' (de tweede B in het BIOLOB[©]-traject). Door de individuele benadering is het veel gemakkelijker in te gaan op de concrete context van de gecoachte. Twee basisvragen helpen ons hierbij. Als de transfer niet goed lukte, helpt de vraag "Wat droeg ertoe bij dat het gedrag dat je vooropstelde niet lukte?". Met het antwoord sleutelen coach en gecoachte aan de bijsturing. Als de transfer wel goed lukte, is de basisvraag anders: "Wat is er nodig opdat je dit succesvolle gedrag in de toekomst zult herhalen?". Met het antwoord sleutelen coach en gecoachte aan de bekrachtiging. In kadervorming kun je deze vorm van elaboreren uiteraard wel even gebruiken tijdens een terugkoment, maar om dit grondig en voor alle deelnemers te doen, is de tijd meestal te beperkt.

Let wel, lees in wat voorafging geen pleidooi tegen cursorische kadervorming. Want cursorische kadervorming blijft een plek bij uitstek om te leren, beweging te maken, betrokkenheid te creëren, plezier te beleven, vriendschapsbanden te smeden, enzovoort. Wel pleit ik voor realisme betreffende de effecten van vorming en beschouw ik coaching als een welgekomen aanvulling.

Eens we beseffen dat coaching soms effectiever is dan vorming, kunnen we ook gaan pleiten voor coaching als een recht van alle medewerkers binnen het sociaal-culturele veld. Het maakt daarbij zelfs niet zoveel uit of het om betaalde krachten of om vrijwilligers gaat. Je kunt er immers van uit gaan dat beide groepen professionaliteit ambiëren. Want professionaliteit betekent eenvoudigweg: werken volgens de regels van de professie of werken volgens de regels van het vak. Ook al zijn ze geen beroepskracht of 'professional' in de enge betekenis van het woord, van vrijwilligers mogen we wel verwachten dat ze zich professioneel of vakkundig gedragen. Tegelijkertijd staat tegenover deze verwachting de nodige ondersteuning vanuit de organisatie. Coaching wordt dan bijvoorbeeld een recht voor vrijwilligers die voor het eerst in scholen gaan spreken en in het dagelijkse

leven zelden met kinderen werken. Of voor vrijwilligers die voor het eerst optreden als ziekenbezoeker. Of voor... je vult het zelf maar in. Tientallen andere voorbeelden betreffen de professionalisering van de beroepskrachten.

De kanttekening dat coaching te individugericht is, vervalt volgens mij op het moment dat we beseffen dat het maatschappelijk effect van een coaching groter kan zijn dan wat vorming soms realiseert. Ik kom hierbij nog even terug op het voorbeeld van de kadervorming over efficiënt vergaderen. Tijdens zo'n kadervorming kun je een thema als 'realiseren van inspraak tijdens vergaderingen' op het programma plaatsen. Deelnemers gaan dan naar huis met goede ideeën. Maar wat gebeurt er met die ideeën in de praktijk? In een coachingstraject kun je veel gemakkelijker focussen op de omgeving van gecoachte, kun je werken met opdrachten op maat van de betrokkene en kun je voorzien in een effectieve opvolging, bijsturing en/of bekrachtiging. Wat je hiermee bereikt overstijgt het individu. Niet alleen omdat het effect op gedragsniveau groter is, maar vooral omdat die gedragingen betrekking hebben op vele anderen, met name op al diegenen die óók in de praktijk van de inspraak gaan genieten. En op dit punt duikt de maatschappelijke meerwaarde van coaching op: inspraak, openheid voor andere meningen, motiveren van vrijwilligers en nog zoveel andere thema's worden door coaching tot op het gedragsniveau werkelijkheid. In die maatschappelijke meerwaarde ligt overigens het criterium om coachingsprocessen in het sociaal-cultureel werk al dan niet toe te juichen. Met andere woorden, coachingsprocessen die die meerwaarde genereren horen thuis in het sociaal-cultureel werk — in tegenstelling tot andere coachingsprocessen, bijvoorbeeld deze die de winstmaximalisatie van een bedrijf gunstig willen bevorderen.

COACHING ALS EXTRA — WELISWAAR KEIZERLIJK — VOERTUIG IN HET SOCIAAL-CULTURELE VELD

Besluitend herhaal ik dat coaching een effectieve bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van competente vrijwilligers en beroepskrachten. Niet door vorming van de weg te verdringen, maar wel door de horizon van het vormingslandschap te verruimen met coaching. Waarmee ik niet zeg dat coaching nieuw is onder de zon. Coaching is nu inderdaad 'in', maar het begrip werd al in 1848 met een uitgesproken educatieve betekenis opgenomen in de *Websters Dictionary* (Messotten, 2000). Een coach was toen een persoon die Engelse universiteitsstudenten begeleidde naar de examens. Pas aan het einde van de 19de eeuw werd het begrip overgenomen in de sportwereld. 'Coach' heeft in het Engels ook nog een andere betekenis, namelijk die van bus of (vroeger) van koets. Dit is ook de meest oorspronkelijke betekenis. Maar wat is dan het verband tussen de begeleider en het voertuig? Etymologisch onderzoek leert ons dat het woord coach een afleiding is van het Hongaarse 'Kocsi' (Harper, 2001). Dit was in de vroege 16de eeuw een plaatsje tussen Wenen en Budapest waar de Hongaarse keizer en zijn hofhouding van voertuig wisselden. De overlevering zegt dat de in Kocsi vervaardigde koetsen (in het Hongaars: "Kocsi szekér") op het vlak van comfort sterk verschilden van hun voorlopers. Zodanig dat ze na verloop van tijd in heel Europa befaamd werden. De gebruikers lieten

later zelfs de eigenlijke begripsaanduiding (“szekér”) achterwege. Op termijn werd enkel nog de plaatsnaam (“Kocsi”) als benaming voor het voertuig gebruikt en vervormd naar de eigen taal: ‘coach’ in het Engels, ‘coche’ in het Frans, ‘Kutsche’ in het Duits en via de Habsburgse invloed, ‘koets’ in het Nederlands. De stap, in het begin van de 19de eeuw, naar coach als het begrip voor de begeleider van studenten noemt men in de etymologie een metaforische sprong. Aan de oorsprong van de associatie met de degelijke koetsen lag de effectiviteit en de stijl van de begeleider. En ook het opzet van de begeleiding: de coach zorgde ervoor dat de studenten geraakten waar ze dat zelf wilden, namelijk aan het andere eind van de examens, op een manier die perfect aansloot bij de kennis die al in de studenten zelf aanwezig was. De coach droeg er enkel toe bij dat de gecoachte de kuilen onderweg kon ontwijken.

Yves Larock

is sociaal pedagoog en stafmedewerker bij de Stichting-Lodewijk de Raet. Hij ontwikkelt en begeleidt vooral vorming over educatief werken met groepen, samenwerken en leidinggeven.

Mensen die op dit artikel willen reageren, nodigt hij uit om te mailen naar yves.larock@advalvas.be.

NOTEN

1. Toch is de empowermentgedachte in het hedendaagse managementsdenken meer dan zomaar een mode. Streven naar empowerment vloeit voort uit een fundamentele wijziging in de kijk op mensen in organisaties. Mink (1993, p. 4) spreekt over “a shift in paradigm” en ervaart coaching als een evident gevolg van deze evolutie.
2. Voor therapie kunnen we — zoals voor vorming — naast verschillen zeker ook overeenkomsten benoemen. Haffmans (2000) denkt daarbij aan de aard van coachingsrelatie, aan de confrontatie met de realiteit en (in navolging van Whitmore) aan enkele basisingrediënten zoals context, bewustzijn, verantwoordelijkheid en werken met vraagstelling. “Het meest in het oog springende verschil is de aard van de problemen waarmee cliënten worstelen. (...) Het bereik van menselijke problemen dat in therapiesituaties ingebracht wordt, is andersoortig, breder en ook behoorlijk zwaarder” (Haffmans, 2000, p. 25). Bovendien spitsen veel psychotherapeuten zich niet uitgebreid toe op de specifieke beroepssituatie. Ze concentreren zich eerder op ervaringen in de vroege jeugd of op de individuele gevoelswereld. Bij coaching ligt het accent op het leren voor een betere functie-uitoefening. “De coach zoekt de oorzaak of oorzaken van de klachten in eerste instantie in de beroepswereld. Pas in tweede instantie worden ook privé-ervaringen als mogelijke oorzaak onder de loep genomen” (Schreyögg, 1997, p. 70-72 – geciteerd door Haffmans, 2000, p. 25). Coaching gebruikt ook, meestal uitdrukkelijker dan therapie, een competentiebenadering. Coaching focust veel sneller op de (toekomstige) mogelijkheden dan de meeste therapieën dat doen. Hierbij aansluitend stelt Vandamme (2003) dat coaching vertrekt vanuit het pedagogische model: het gaat erom te ontwikkelen wat al goed is en nog beter kan worden. Het beeld dat ik hierboven schetste over de therapeutische wereld is natuurlijk ook een te grote veralgemening. Steeds meer psychotherapeuten laten het medische

model trouwens achter zich, ten voordele van een meer pedagogisch werkkader. Deze nuancering dank ik aan Mieke De Veuster.

3. Voor een goed overzicht van determinanten van effectieve samenwerking verwijs ik naar Emans e.a. (1996). Naast dertien andere determinanten benoemen ze bijvoorbeeld 'onderling vertrouwen', 'multi-inzetbaarheid', 'perceptuele identiteit'. Op de zestien determinanten kun je een team coachen.
4. Zie onder meer Quinn (1996).
5. Zie onder meer Argyris (1996) en Merkies (2000).
6. Zie onder meer Schreyögg (1997), MacLennan (1995, p. 53 e.v.), Dhillon (sd), Kinlaw (1994).
7. De primordiale rol van het taalgebruik bij coaching lijkt mij zeer boeiende stof voor psycholinguïstisch onderzoek. In het voorbeeld zou je bijvoorbeeld ook kunnen kijken naar het verschil tussen het imperatieve gehalte van de eerste zin, en het vragende karakter van de tweede.
8. Het idee om te werken met gespreksstructuren vind je ook terug bij de meeste praktijktheorieën over functionerings- en beoordelingsgesprekken. Van belang hierbij is het besef dat de structuur minder belangrijk is dan het effect. Een structuur is slechts een ruggesteun.
9. Het fenomeen van de 'small talk' (zeg maar: het weerpraatje of het praten over koetjes en kalpjes) is geregeld onderwerp van onderzoek. Zie onder meer Van Poecke (1991).
10. Onderzoek toonde dit aan: zie Lantham (sd).
11. Deze kapstok kwam eveneens tot stand kwam voor de cursus 'Coachende gesprekken voeren' van mei 2003. Andere auteurs onderscheiden andere – gelijk(waardige – stappen in het coachingstraject: zie bijvoorbeeld MacLennan (1995, p. 39 e.v.). In het BIOLOB[®]-schema is de vierde stap, 'Leerproces versterken' op de keper beschouwd een beetje misleidend. De gecoachte leert in principe in alle stappen van het traject. Alleen is het leren in de andere stappen vaak minder expliciet. Ik dank Griet Rapoye voor de opmerking hierover.
12. Zie bijvoorbeeld Schreyögg (1997).
13. Voor dit onderscheid borduurde ik verder op een uitspraak van een deelnemer aan de cursus 'Coachend leidinggeven' in november 2002. Op gegeven moment noemde hij de eerste vorm van coaching, op z'n Frans, als coaching 'pur sang'.
14. Volgens Verhoeven (2000, p. 13) is coaching een zeer 'rationele managementstijl'. In discussies zeggen mensen vaak: 'Het is toch menselijk om de baas over een ander te willen spelen.' Ik [Verhoeven] kan het dan nooit laten om te zeggen: 'Dat is helemaal niet menselijk, dat is dierlijk. En de mens onderscheidt zich nou net van het dier door de ratio. Wij kunnen bewust primaire emoties naar de achtergrond schuiven ten gunste van een evenwaardige relatie.'
15. Dhillon (sd, p.2) plaatst 'observing' bovenaan de lijst met essentiële coachingsvaardigheden.
16. Watzlawick (e.a., 1974, p. 68) spreekt over de 'bevestiging' van de mening die de ander over zichzelf heeft. Hetgeen, aldus Watzlawick, in de communicatie de belangrijkste bijdrage is die je kunt leveren aan de geestelijke ontwikkeling.
17. Zie onder meer Phillips (sd) en Verhoeven (2000).
18. Dit niet te becijferen vermogen van vorming geldt natuurlijk enkel indien er tijdens het vormingsprogramma ook effectief ruimte is voor interactie en dialoog. Wat spijtig genoeg soms niet het geval is. Iedereen binnen het sociaal-culturele veld kent begeleiders die over hun ding komen vertellen en aan het einde van de sessie 15 minuutjes reserveren voor vraagstelling. Deze praktijken zijn de kwalificatie 'sociaal-cultureel werk' vaak niet waard.
19. Het onderscheid tussen reactie-, leer-, gedrags- en organisatieniveau werd onderzocht en beschreven door Kirkpatrick (1994).
20. Meer zekerheid krijgen over de leereffecten, zou veronderstellen dat we voor de aanvang van iedere kadervorming een nulmeting organiseren over de instapkennis en -vaardigheden van de deelnemers. Slechts door middel een eindmeting zouden we vervolgens met zekerheid kunnen zeggen dat de deelnemers de beoogde kennis en vaardigheden onder de knie hebben. Een zekerheid, die dan nog wordt begrensd door de validiteit en de betrouwbaarheid van de meetinstrumenten. Dergelijke

metingen voor en na de kadervorming zijn praktisch echter niet zo eenvoudig te realiseren. En als je het mij vraagt, maar goed ook: want te veel instrumenta­liteit is nefast voor de vreugde.

21. In Baert (e.a., 2000) vind je een goed overzicht van voorwaarden opdat een transfer van de cursus naar de werkplek plaatsvindt.

BRONNEN

- Argyris, C. (1996). *Leren in een door organisaties*. Schiedam: Scriptum Books Lanoo.
- ACC, Academie voor Counseling en Coaching. (2002). www.counselling.nl/acc/visie.html
- Beart, H., De Witte, K., Sterck, G. (2000). *Vorming, training en opleiding*. Handboek voor een kwaliteitsvol VTO-beleid in welzijnsvoorzieningen. Leuven: Garant.
- Broek (van den), L., Giessen (van der), R., & Oers-van Dorst, A. (2000). *Performance management. Alles over beoordelen, competenties, functioneringsgesprekken, belonen en 360° feedback*. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Brouwer, C. (2002). *Onorthodoxe interventies bij coaching. De kunst van het ontregelen*. Soest: Nelissen.
- De Morgen (5/2/2002). *Wat de prins zei in de Alma Mater*.
- Dhillon, G. (sd). *Coaching for results – Harvard Business Online*. Op www.hr.com.
- Emans, B.J.M., Koopman, P.L., Rutte, C.G. & Steensma, H.O. (1996). *Teams in organisaties. Interne en externe determinanten van resultaatgerichtheid*. In *Gedrag en Organisatie*, 9 (6), 309-327.
- Harper, D. (2001). *Online etymology directionary*. www.etymonline.com
- Haffmans, J. (2000). *Is coaching eigenlijk therapie?* *Opleiding & Ontwikkeling*, 2000 (12), p. 23-26.
- Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers.
- Kinlaw, D.C. (1994). *Confronteren, de moeilijkste vaardigheid van de coach. Opleiders in Organisaties*, 19, p. 46-63.
- Kunneman, H. (1983). *Habermas' theorie van het communicatieve handelen: een samenvatting*. Meppel: Boom.
- Lantham, G. (sd). *Coaching to improve performance. Whom should you choose to be your coach*. Op www.hr.com
- MacLennan, N. (1995). *Coaching and mentoring*. Hampshire: Gower.
- Merkies, Q.L. (red.) (2000). *Reflecteren door professionele begeleiders*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Messotten, B. (2000). *Rondneuzen in woorden: tweede reeks etymologische verkenningen*. Kapellen: Pelckmans.
- Mink, O.G., Owen, K.Q. & Mink, B.P. (1993). *Developing high-performance people: the art of coaching*. Massachusetts: Perseus.
- Phillips, K. (sd). *Getting agreement: the achilles heel of performance coaching*. Op www.hr.com.
- Quinn, R.E. e.a. (1996). *Een kader voor managementvaardigheden*. Schoonhoven: Academic Service.
- Rogers, C.R. (1979). *Leren in vrijheid* (oorspr. titel: *Freedom to learn*, 1969). Haarlem: De Toorts.
- Sartre, J. (1996). *Het probleem van een methode* (oorspr. titel: *Question de méthode*, 1960). Utrecht: Bijleveld.
- Schreyögg, A. (2001). *Coaching: een inleiding voor praktijk en opleiding*. Prentice Hall.
- Vandamme, R. (2003). *Coaching voor iedereen*. Deventer: Ankh-Hermes.
- Van Poecke, L. (1991). *Verbale communicatie*. Leuven: Garant.
- Verhoeven, W. (1998). *De manager als coach*. Baarn: Nelissen.
- Verhoeven, W. (2000). *Coachend gesprekken voeren*. *Opleiding & Ontwikkeling*, 2000 (10), p. 13-17.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1973). *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*. (vert. G. R. de Bruin). Deventer Van Loghum.

ABSTRACT*Coaching: an extra vehicle in the educational landscape*

In the socio-cultural work we should preserve a special place for coaching. Coaching sometimes has a better learning effect than a course in itself. Before explaining this viewpoint, the author describes what coaching is all about. Coaching is a way of guiding in which the guide puts the responsibility and the initiative for the learning process with the learner. The article also gives an answer to the following questions: Around which themes can coaching take place? Who, within the socio-cultural work, can coach? What steps are to be taken in a coaching process? How is a coaching discussion conducted? A separate paragraph deals with the coaching attitude. This attitude is very recognisable for socio-cultural workers.