

Tilburg University

Coaching voor competentieontwikkeling in de industrie

Batist, S.; Poell, R.F.; van Veldhoven, M.J.P.M.

Published in:

Handboek effectief opleiden

Publication date:

2007

Document Version

Peer reviewed version

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):

Batist, S., Poell, R. F., & van Veldhoven, M. J. P. M. (2007). Coaching voor competentieontwikkeling in de industrie: Validering van een meetinstrument. In P. W. J. Schramade (Ed.), *Handboek effectief opleiden* (pp. 167-190). Reed.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

11.5-4. Coaching voor competentieontwikkeling in de industrie

Validering van een meetinstrument

Drs. S.M. Batist

Prof. dr. R.F. Poell

Dr. M.J.P.M. van Veldhoven

Inhoud

1	Inleiding	11.5-4.03
2	Theoretische achtergrond	11.5-4.03
2.1	Competentieontwikkeling	11.5-4.03
2.2	Coaching	11.5-4.05
2.3	Coaching en het ontwikkelen van competenties	11.5-4.08
3	Opzet van het empirisch onderzoek	11.5-4.10
3.1	Beschrijving van de onderzoekspopulatie	11.5-4.10
3.2	Meetinstrument	11.5-4.10
4	Resultaten van het onderzoek	11.5-4.12
5	Conclusie en discussie	11.5-4.13
5.1	Conclusies	11.5-4.13
5.2	Discussie en aanbevelingen	11.5-4.14
	Literatuur	11.5-4.17
	Bijlage 1: Meetinstrument voor coachingsgedrag	11.5-4.20

Auteurs:

Drs. S.M. Batist is onlangs afgestudeerd bij het departement Personeelwetenschappen aan de Universiteit van Tilburg. Prof. dr. R.F. Poell is hoogleraar Human Resource Development en dr. M.J.P.M. van Veldhoven is universitair hoofddocent aan hetzelfde departement. De coauteurs waren respectievelijk eerste en tweede begeleider van het afstudeerproject. E-mail: R.Poell@uvt.nl.

1 Inleiding

Door de veranderende eisen aan organisaties en hun medewerkers stijgt de behoefte aan competentieontwikkeling in organisaties (Onstenk, 2001a). Er zijn allerlei activiteiten waarmee de individuele ontwikkeling kan worden ondersteund, waarvan coaching er één is (Pals & Mulder, 1998). Coaching is in Nederland op de kaart gezet door Willem Verhoeven (1991; 1993), die de nadruk legde op zelfsturing en eigen verantwoordelijkheid van werknemers in een niet-hiërarchische relatie met hun leidinggevende. Coaching wordt gezien als een manier om de prestatie en de ontwikkeling van medewerkers te verbeteren (Bergenhengouwen, Mooijman & Tillema, 1999). Het is dus van groot belang om inzicht te krijgen in hoeverre er een relatie tussen coaching en competentieontwikkeling is. In deze bijdrage wordt dieper ingegaan op deze relatie. Dit doen wij op basis van een door ons verricht onderzoek, waarbij wij het instrument dat gebruikt is voor het meten van coaching door de leidinggevende uitvoerig beschrijven.

De *probleemstelling* die in het onderzoek centraal stond is: *'In hoeverre is er een relatie tussen coaching door de leidinggevende en de competentieontwikkeling van productiemedewerkers?'* Het empirisch deel van dit onderzoek is uitgevoerd onder productiemedewerkers van verschillende productieafdelingen bij een grote multinational in de industriële sector.

Dit hoofdstuk is als volgt opgebouwd. In paragraaf 2 wordt de theoretische achtergrond van het onderzoek weergegeven. In deze paragraaf worden de belangrijkste begrippen toegelicht en worden voor dit onderzoek relevante literatuur en onderzoek besproken.

In paragraaf 3 wordt weergegeven waar en hoe het onderzoek is uitgevoerd en hoe de concepten gemeten zijn, waarbij de nadruk ligt op het meten van coaching. De resultaten van het onderzoek worden in paragraaf 4 uiteengezet. Tot slot volgen in paragraaf 5 de conclusies, discussie en aanbevelingen.

2 Theoretische achtergrond

Er is veel geschreven over coaching. Het belang van coaching bij het ontwikkelen van competenties wordt in de literatuur veelvuldig aangegeven (D'Abate, Eddy & Tannenbaum, 2003; Ellinger, Ellinger & Keller, 2003; Onstenk, 1997; 2001b; Tjepkema, 2002). Toch is er maar weinig wetenschappelijk onderzoek verricht naar de relatie tussen coaching en de prestatieverbetering van medewerkers (Ellinger, Ellinger & Keller, 2003) of tussen coaching en het ontwikkelen van competenties door medewerkers.

In deze paragraaf worden de concepten competentieontwikkeling en coaching besproken en vervolgens wordt er dieper ingegaan op de relatie tussen deze concepten.

2.1 COMPETENTIEONTWIKKELING

Na een eerdere hausse van aandacht in de jaren zestig en zeventig heeft het competentiebegrrip in de jaren negentig echt aandacht gekregen in Nederland. Er ontstond een toenemende belangstelling voor literatuur over competenties (Van Merriënboer, Van der Klink & Hendriks, 2002). In een complexe en tech-

nologisch hoog ontwikkelde westerse wereld is kennis een zeer belangrijke productiefactor geworden (Bergenhengouwen, Mooijman & Tillema, 1999; Hoekstra & Van Sluijs, 1999). Door het toenemende belang van de factor kennis verandert het karakter van het werk, waardoor er steeds nieuwe kennis van de medewerker gevraagd wordt (Keursten, 1998). Het gaat niet meer alleen om de ontwikkeling van (functie)specifieke kennis en vaardigheden, maar ook om het ontwikkelen van bekwaamheden met een breder toepassingsgebied (Van Merriënboer, Van der Klink & Hendriks, 2002). Den Boer en Hövels (in Van Merriënboer, Van der Klink & Hendriks, 2002) geven aan dat bij medewerkers uit de onderste segmenten van de arbeidsmarkt kenmerken als een lerende houding en commitment bij een selectieprocedure wellicht zelfs van groter belang zijn dan specifieke kennis en ervaring. Er wordt bij deze groep steeds vaker gewerkt met competenties. Ook bij de industriële organisatie waar het empirisch onderzoek is uitgevoerd, wordt er gebruikgemaakt van competentie management.

In de literatuur worden veel verschillende definities gegeven van het begrip competentie (Pals & Mulder, 1998), wat duidelijk maakt dat er weinig overeenstemming bestaat over wat onder competenties moet worden verstaan (Van Sluijs & Kluytmans, 1996). Om structuur aan te brengen in de vele definities van het begrip competentie, hebben Van Sluijs en Kluytmans (1996) een indeling op drie niveaus gebruikt. Op het eerste niveau gaat het om een eigenschap van individuen, op het tweede niveau om de specifieke wijze waarop de kennis en kunde van medewerkers met andere resources gecombineerd worden en op het derde niveau om een eigenschap van een organisatie. In deze bijdrage gaat het om competenties als kenmerk van individuen.

Een van de eerste auteurs die een omschrijving gaf van deze individuele competenties is McClelland (1976). Hij omschreef competenties als basale persoonlijke eigenschappen, die bepalend zijn voor succesvol handelen in een functie of situatie. Maar waaruit deze competenties zijn opgebouwd, wordt door iedere auteur anders weergegeven. Vrijwel alle definities bevatten termen als kennis, vaardigheden en gedrag of attitude en daarnaast het effectief toepassen hiervan door een medewerker (Pals & Mulder, 1998). Bij een competentie als persoonlijke bekwaamheid gaat het om fundamentele vermogens die ten grondslag liggen aan het handelen van een medewerker (Bergenhengouwen, Mooijman & Tillema, 1999).

Ook in deze bijdrage worden competenties gezien als een vermogen. We sluiten hierbij onder meer aan bij Hoekstra & Van Sluijs (1999) die competenties definiëren als het vermogen om effectief te presteren in een bepaald type taak- of probleemsituatie. Ook Onstenk (2001b) omschrijft individuele competenties als een vermogen, namelijk het vermogen van werknemers om een set kennis, houdingen en vaardigheden te benutten om concrete activiteiten op adequate wijze te verrichten en daarbij om te gaan met de opgaven, problemen, dilemma's en tegenstrijdigheden die zich tijdens het werk kunnen voordoen.

In deze bijdrage wordt leren opgevat als een proces waarin mensen competenties verwerven en ontwikkelen om bepaalde taken, functies en rollen te kunnen vervullen (Onstenk, 1997; 2001a; Tjepkema, 2002). In de literatuur worden verschillende vormen van leren onderscheiden, maar daar wordt in dit onderzoek niet naar gekeken. De nadruk ligt hier op het leerresultaat, ofwel de

ontwikkeling van competenties. Bij de ontwikkeling van competenties (ofwel leren) kan er sprake zijn van verbreding, verrijking of verdieping (Onstenk, 1997). In deze bijdrage wordt het ontwikkelen van competenties in brede zin beschouwd. Er wordt zowel naar de ontwikkeling van competenties in algemene zin gekeken als naar de ontwikkeling van specifieke competenties.

Door de veranderende eisen aan organisaties en hun medewerkers stijgt de behoefte aan competentieontwikkeling van medewerkers in organisaties (Onstenk, 2001a). Organisaties gaan meer aandacht besteden aan leren, waardoor de onderlinge relaties tussen managers en medewerkers veranderen (Lang & Wittig-Berman, 2000). De rol van leidinggevend verandert van een meer sturende, instructieve rol naar een meer coachende rol, die betrekking heeft op het aanmoedigen, coachen en faciliteren van het leren en ontwikkelen van medewerkers (Ellinger, Ellinger & Keller, 2003; Lang & Wittig-Berman, 2000; Macneil, 2001). In de volgende paragraaf zal dieper worden ingegaan op het concept coaching.

2.2 COACHING

Er zijn in de literatuur verschillende definities voor het concept coaching te vinden. Er zijn een zekere vaagheid en een gebrek aan overeenstemming in de wijze waarop het begrip wordt gebruikt (Schreyögg, 2001). Een bekende definitie van coaching is die van Whitmore (2002). Volgens hem is de essentie van coaching het vrijmaken van iemands potentieel om zijn prestaties te maximaliseren. Het gaat om het helpen leren in plaats van onderwijzen (Whitmore, 2002). Maar deze definitie is erg algemeen en geeft niet aan hoe dat helpen leren er dan uit ziet. Bergenhenegouwen, Mooijman en Tillema (1999) geven aan dat coaching veel verschillende begeleidingsmethoden omvat, maar dat iedere vorm tot doel heeft de beroepsvaardigheden en het beroepshandelen te verbeteren. Om te komen tot een definitie van coaching, wordt eerst ingegaan op de verschillende aspecten van coaching.

Een eerste aspect is de *stijl van coaching*. Bergenhenegouwen, Mooijman en Tillema (1999) onderscheiden drie stijlen die op een continuüm liggen, dat loopt van sturend (directief, instruerend) naar steunend (non-directief, accepterend). Een ander aspect heeft te maken met de vraag *waarop de coaching gericht is*. Zo kan coaching voornamelijk gericht zijn op het ondersteunen van de persoonlijke ontwikkeling of juist op de werkgerelateerde ontwikkeling van de medewerker. Ook kan er gekeken worden naar *het niveau van coaching*. Naast coaching op individueel niveau bestaat ook groeps- en teamcoaching (Schreyögg, 2001). Een laatste aspect is de *positie van de coach*. Hierbij wordt enerzijds onderscheid gemaakt tussen een externe of een interne coach (Schreyögg, 2001) en anderzijds tussen coaching gegeven vanuit een horizontale of verticale coachingspositie.

Naar aanleiding van de genoemde aspecten kan ons coachingsconcept enigszins afgebakend worden. Dit onderzoek is gericht op de *werkgerelateerde* ontwikkeling van de medewerker. Er wordt gekeken naar één op één coaching, dus coaching op het *individuele niveau*. De coach is van binnen de organisatie (*interne coach*) en de coaching wordt gegeven vanuit een *verticale coachingspositie*, namelijk door de leidinggevende. Kortom, het gaat om individuele coaching door de leidinggevende op de werkgerelateerde ontwikkeling van de medewerker.

Binnen deze afgebakende context worden verschillende visies onderscheiden. Coaching wordt vaak gezien als managementstijl, waarbij de manager de coach is (Paffen, 1994; Verhoeven, 1993; 2003; Whitmore, 2002). Ellinger, Ellinger & Keller (2003) spreken van het coachingsgedrag van de leidinggevende en Stoker (2004) ziet coaching als stijl van leidinggeven: coachend leiderschap. Stoker (2004) vindt dat coachend leiderschap het best past in het kader van transformationeel leiderschap, en dan in het bijzonder bij de categorie 'individuele aandacht'. Deze categorie heeft betrekking op het ondersteunen en coachen van de medewerkers en het geven van feedback (Stoker, 2004). Ook valt iets te zeggen voor de categorie 'intellectuele stimulatie'. De leidinggevende stimuleert dan nieuwe ideeën en zet de medewerker aan tot het kritisch nadenken over het werk en zichzelf (Stoker, 2004).

Andere auteurs zien coaching niet als leiderschapsstijl, maar als een onderdeel van de (sociale) werkomgeving (Doornbos, 2006; Onstenk, 2001b; Van Woerkom, 2003). Binnen die sociale werkomgeving spelen sociale relaties en interactiepartners zoals bijvoorbeeld de leidinggevende een belangrijke rol. Coaching wordt in deze bijdrage opgevat als de directe begeleiding door de leidinggevende van een medewerker met als doel het verbeteren van de kwaliteit van de medewerker.

Er is over coaching weinig geschreven vanuit een empirisch of theoretisch perspectief (Ellinger, Ellinger & Keller, 2003; McLean, Yang, Kuo, Tolbert & Larkin, 2005). Coaching is dan ook niet uitgebreid geconceptualiseerd. Voor onze conceptualisering van coaching hebben we gebruikgemaakt van een combinatie van inzichten van verschillende auteurs. Er is een indeling gemaakt van de belangrijkste elementen van coaching die door verschillende auteurs worden aangedragen. Deze zijn samengevat in vier dimensies: ondersteuning, feedback, stimuleren van reflectie en doelen stellen.

Ondersteuning. Met ondersteuning wordt bedoeld de ondersteuning, hulp en aanmoediging die de medewerker van zijn leidinggevende ontvangt. In veel definities van coaching wordt er gesproken over ondersteuning of hulp door de coach (Bergenhengouwen, Mooijman & Tillema, 1999; Engelen; 2002; Paffen, 1994; Schreyögg, 2001; Thomas, 1996, Whitmore, 2002). Ook wordt het stimuleren en aanmoedigen van een medewerker om zich te ontwikkelen en zijn kwaliteit te verbeteren vaak benadrukt bij coaching (Van Beek & Tijmes, 2005; Paffen; 1994; Pals & Mulder, 1998; Thomas, 1996).

Karasek en Theorell (1990) omschrijven sociale ondersteuning als het algemene niveau van behulpzame sociale interactie van collega's en de leidinggevende die op het werk beschikbaar is. Zij geven aan dat er vaak onderscheid wordt gemaakt tussen socio-emotionele ondersteuning (zoals sociale en emotionele integratie en vertrouwen) en instrumentele ondersteuning. De instrumentele ondersteuning heeft te maken met het geven van extra hulpbronnen en ondersteuning/hulp bij werktaken door collega's of de leidinggevende (Karasek & Theorell, 1990). In deze bijdrage kan zowel socio-emotionele als instrumentele ondersteuning een rol spelen, mits het gaat om werkgerelateerde ondersteuning die gericht is op de ontwikkeling van competenties van medewerkers.

Feedback. Met feedback wordt bedoeld de informatie over de resultaten van handelen, die de medewerker ontvangt (Hackman & Oldham, 1980; Onstenk; 2001b). In de literatuur wordt onderscheid gemaakt tussen feedback die de medewerker ontvangt vanuit het werk zelf (als resultaat of consequentie van het uitvoeren van een taak) en feedback die hij van anderen ontvangt. In dit onderzoek gaat het alleen om de externe feedback, en dan specifiek de feedback die de medewerker van zijn leidinggevende ontvangt. Deze feedback kan positief en ondersteunend zijn of negatief en corrigerend (Thomas, 1996).

In de literatuur worden coaching en feedback vaak in een adem genoemd. Feedback wordt gezien als een belangrijk onderdeel van coaching (Van Beek & Tijmes, 2005; Bergenhenegouwen, Mooijman & Tillema, 1999; Ellinger, Ellinger & Keller, 2003; Onstenk, 1997; Paffen, 1994; Stoker, 2004, Tjepkema, 2002). Feedback vormt hier dan ook een dimensie van coaching.

Stimuleren van reflectie. Hiermee wordt bedoeld het ondersteunen en stimuleren van reflectie bij de medewerker door de coach. Reflectie heeft te maken met het kritisch nadenken door de medewerker over zijn handelen en gedrag. Dit kan doordat de medewerker voor zichzelf nadenkt of tot nadenken komt door en in gesprekken met anderen (Bolhuis & Simons, 2001). Reflectie kan plaatsvinden naar aanleiding van nieuwe ervaringen, tegenstrijdigheden of spanningen waarmee de medewerker geconfronteerd wordt (Engelen, 2002). Maar omdat reflectie niet altijd vanzelf plaatsvindt, kan reflectie ook via coaching gestimuleerd worden (Schön in Engelen, 2002). Een manier om reflectie te stimuleren is door het stellen van vragen en een actieve luisterhouding van de coach.

Het belang van stimuleren van reflectie bij coaching wordt door verschillende auteurs aangegeven (Van Beek & Tijmes, 2005; Engelen, 2002; Macneil, 2001; Onstenk, 1997; Pals & Mulder, 1998; Tjepkema, 2002; Verhoeven, 2003). Reflectie kan volgens Schön (2002) plaatsvinden terwijl de medewerker zich nog in die situatie bevindt en zijn gedrag of handelen nog aan kan passen (reflection-in-action) of nadat de handeling heeft plaatsgevonden (reflection-on-action).

Doelen stellen. Hiermee wordt bedoeld het stellen van effectieve doelen door de persoon die coacht in samenwerking met de medewerker. De doelen kunnen zowel betrekking hebben op iemands prestatie als op iemands ontwikkeling. In de goal-setting theorie van Locke wordt aangegeven dat specifieke en moeilijke doelen leiden tot een betere prestatie dan onduidelijke en gemakkelijke doelen (Locke & Latham, 2002). Als een doel onduidelijk gedefinieerd of te algemeen is, dan weet een medewerker niet wat de bedoeling is. Een specifiek doel geeft richting aan het gedrag of prestatieniveau waarnaar gestreefd wordt. Een moeilijker doel vormt een uitdaging, waardoor medewerkers zich meer inspannen en hun doorzettingsvermogen gestimuleerd wordt (Locke & Latham, 2002). Wel moet het moeilijke doel door de medewerker geaccepteerd worden (Dipboye, Smith & Howell, 1994; Lang & Wittig-Berman, 2000; Verhoeven, 2003), er moet rekening worden gehouden met de haalbaarheid en realiseerbaarheid van het doel en het doel moet meetbaar zijn (Van Beek & Tijmes, 2005; Lang & Wittig-Berman, 2000; Thomas, 1996; Verhoeven, 2003; Whitmore, 2002). Kortom, een doel is effectief als het specifiek, moeilijk maar haalbaar, meetbaar en door de medewerker geaccepteerd is.

Uit het onderzoek van D'Abate, Eddy en Tannenbaum (2003) naar definities van coaching kwam naar voren dat het stellen van doelen verbonden wordt met coaching. Zo geeft Paffen (1994) aan dat coaching betrekking heeft op zowel de formulering van doelen en actieplannen als de dagelijkse begeleiding en ondersteuning van de medewerker bij de uitvoering. Ook Thomas (1996) stelt dat het noodzakelijk is om doelen te stellen om effectief en gestructureerd te kunnen coachen. Een coach helpt bij het formuleren van doelen en ondersteunt bij het opstellen van een plan om deze doelen te behalen (Van Beek & Tijmes, 2005). Het stellen van effectieve doelen vormt hier dan ook een dimensie van coaching.

Samenvattend kunnen we zeggen dat coaching in deze bijdrage wordt opgevat als directe begeleiding van de individuele medewerker door de leidinggevende met als doel het verbeteren van de bekwaamheid van de medewerker op het werk. Coaching heeft vier verschillende dimensies, namelijk ondersteuning, feedback, stimuleren van reflectie en het stellen van doelen.

2.3 COACHING EN HET ONTWIKKELEN VAN COMPETENTIES

In deze paragraaf staan literatuur en onderzoek naar de relatie tussen coaching door de leidinggevende en de competentieontwikkeling van medewerkers centraal. Allereerst bespreken we de relatie tussen coaching als geheel en competentieontwikkeling, en daarna wordt ingegaan op de literatuur en het onderzoek naar de relatie tussen de afzonderlijke dimensies van coaching en competentieontwikkeling.

In de literatuur wordt aangegeven dat coaching gericht is op het verbeteren van de prestatie van een medewerker en het bevorderen van leren en ontwikkeling (Bergenhengouwen, Mooijman & Tillema, 1999; Verhoeven, 2003). Macneil (2001) geeft aan dat de leidinggevende als facilitator van leren een significante bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van competenties van medewerkers. Door diverse auteurs wordt er gesuggereerd dat er een relatie is tussen coaching door de leidinggevende en de ontwikkeling van competenties door de medewerker (Eraut, Alderton, Cole & Senker, 1999; Pals & Mulder, 1998; Thomas, 1996; Whitmore, 2002).

Deze verwachtingen lijken door onderzoek bevestigd te worden. Uit onderzoek van Ellinger, Ellinger & Keller (2003) blijkt dat er een relatie is tussen het coachingsgedrag van de leidinggevende en de prestatie van de medewerkers. Uit onderzoek van Tjepkema (2002) naar het ondersteunen van leren in zelfsturende teams komt naar voren dat de directleidinggevende door middel van coaching een zeer belangrijke rol speelt bij het ondersteunen van leren op de werkplek. Op basis van deze resultaten kan verwacht worden dat er een positieve relatie is tussen coaching door de leidinggevende en het ontwikkelen van competenties.

In het vervolg van deze paragraaf worden de literatuur en het onderzoek naar de relatie tussen de afzonderlijke dimensies van coaching enerzijds en competentieontwikkeling anderzijds bekeken.

Ondersteuning door de leidinggevende. Het belang van de ondersteuning door leidinggevers bij het leren en ontwikkelen van competenties wordt door diver-

se auteurs aangegeven (Doornbos, 2006; Eraut, Alderton, Cole & Senker, 1999; Felstead et al., 2004; Onstenk, 1997; 2001b; Skule & Reichborn, 2002; Tannenbaum, 1997). In het onderzoek van Felstead et al. (2004) werd door de medewerkers aangegeven dat de ondersteuning door leidinggevendens bijdraagt aan het leren en hun ontwikkeling. Ook wijst het onderzoek van Noe en Wilk (1993) uit dat er een positief verband is tussen de ondersteuning van de leidinggevende bij ontwikkelingsactiviteiten en de deelname hieraan. Verder geeft Doornbos (2006) in haar onderzoek aan dat ondersteuning door de leidinggevende positief samenhangt met leren op de werkplek. Onderzoek bevestigt dat er een positieve relatie is tussen ondersteuning van de leidinggevende en het ontwikkelen van kennis en vaardigheden en de prestatie van de medewerker (Colquitt, LePine & Noe, 2000) en het ontwikkelen van competenties (Skule & Reichborn, 2002; Tannenbaum, 1997).

Feedback van de leidinggevende. Feedback wordt gezien als een manier om het leren op het werk te faciliteren (Keursten, 1998). Ook wordt aangegeven dat het ontvangen van feedback van groot belang is bij het leren van medewerkers (Van Beek & Tijmes, 2005; Onstenk 1997; 2001b; Sprenger, 2000; Whitmore, 2002; Doornbos, 2006; Tjepkema, 2002). Onderzoek bevestigt de verwachting dat feedback van de leidinggevende positief bijdraagt aan leren (Lang & Wittig-Berman, 2000).

Het stimuleren van reflectie door de leidinggevende. Reflectie is een voorwaarde voor ontwikkeling (Sprenger, 2000), omdat reflectie nodig is om effectief te leren en om het handelen systematisch te kunnen verbeteren (Verhoeven, 2003). Ook wordt het stimuleren van reflectie door de leidinggevende gezien als een manier om het leren op het werk te faciliteren (Keursten, 1998; Tjepkema, 2002). In het onderzoek van Felstead et al. (2004) werd door de medewerkers aangegeven dat de reflectie op hun prestaties bijdraagt aan het verbeteren van hun werkprestatie.

Doelen stellen met de leidinggevende. In de literatuur over doelen stellen wordt duidelijk gemaakt dat de prestatie van medewerkers toeneemt als doelen moeilijk, specifiek en meetbaar zijn en geaccepteerd worden door de medewerker (Lang & Wittig-Berman, 2000). Uit onderzoek van Locke en Latham (2002) blijkt dat specifieke, moeilijke doelen leiden tot een hogere productiviteit en prestatie, dan een algemeen doel zoals mensen aanmoedigen 'je best te doen'. Wood en Locke (in Locke & Latham, 2002) concluderen naar aanleiding van hun onderzoek dat doelen indirect actie beïnvloeden door het prikkelen, ontdekken en het gebruiken van taakrelevante kennis en strategieën. De ontwikkeling van taakrelevante kennis en strategieën heeft weer voordelen voor het leren van een taak (Dipboye, Smith & Howell, 1994). Dit betekent dat door het stellen van nieuwe of moeilijke doelen de medewerkers hun bestaande competenties in nieuwe situaties moeten toepassen en moeten zoeken naar nieuwe manieren om hun doelen te bereiken. Dus hoewel er geen direct onderzoek is gevonden naar de relatie tussen doelen stellen met de leidinggevende en competentieontwikkeling, wordt er op basis van de eerdergenoemde onderzoeken wel verwacht dat er een positieve relatie is.

Naar aanleiding van de informatie uit de hiervoor behandelde onderzoeken wordt er verwacht dat voor elk van de dimensies van coaching door de leidinggevende een positieve relatie gevonden zal worden met het ontwikkelen van competenties door de medewerker. De verwachting dat voor de vier afzonderlijke dimensies een positieve relatie wordt gevonden, resulteert weer in de verwachting dat er een positieve relatie is tussen coaching door de leidinggevende en het ontwikkelen van competenties.

3 Opzet van het empirisch onderzoek

In deze paragraaf wordt de opzet van het empirisch onderzoek besproken. Het onderzoek is kwantitatief en verklarend van aard en heeft de vorm van een survey-onderzoek. Het onderzoek is cross-sectioneel, wat inhoudt dat de data op één moment zijn verzameld. De data zijn verzameld door middel van vragenlijsten.

Eerst zal in deze paragraaf aandacht besteed worden aan de onderzoekspopulatie waarbij het onderzoek is uitgevoerd. Daarna zal kort worden aangegeven hoe de concepten gemeten zijn en in hoeverre de schalen betrouwbaar en valide zijn. In de bijlage wordt aan deze punten uitgebreider aandacht besteed.

3.1 BESCHRIJVING VAN DE ONDERZOEKSPOPULATIE

Het onderzoek is gehouden onder productiemedewerkers van de productieafdelingen van een multinational in de industriële sector. De populatie wordt gevormd door alle productiemedewerkers van de vier afdelingen die in het onderzoek betrokken zijn en deze bestond op dat moment uit 416 medewerkers. Deze medewerkers werken in teams en zijn onder andere werkzaam als machineoperator, procesoperator, heftruckchauffeur of bedieningsvakman. Van de totale populatie zijn 192 medewerkers benaderd, door wie 151 vragenlijsten zijn ingevuld, wat leidde tot een respons rate van 78,6%. Uiteindelijk bleek dat er in twee vragenlijsten meer dan 33% missing values voorkwamen, dus deze vragenlijsten zijn buiten beschouwing gelaten. De totale bruikbare respons was dus 149 vragenlijsten.

Voor vier variabelen was het mogelijk om te kijken of de responsgroep representatief is voor de populatie. Hieruit bleek dat voor de variabelen *geslacht*, *afdeling* en *aantal dienstjaren bij de organisatie* gezegd kan worden dat de responsgroep inderdaad representatief is voor de populatie, dus de resultaten kunnen vertaald worden naar de gehele populatie. Alleen bij de variabele *leeftijd* bleek dat de responsgroep gemiddeld net iets jonger was dan de populatie.

3.2 MEETINSTRUMENT

In de vragenlijst wordt er voor de beantwoording van de vragen gewerkt met een Likert Scale. Deze bestaat uit verschillende categorieën van instemming met een stelling, weergegeven met de antwoordcategorieën 'helemaal mee oneens', 'deels mee oneens', 'niet oneens, maar ook niet eens', 'deels mee eens' en 'helemaal mee eens'.

In het onderzoek staan twee variabelen centraal die met behulp van de vragenlijst zijn gemeten. Er is een onafhankelijke variabele, namelijk *coaching door*

de leidinggevende, en een afhankelijke variabele *competentieontwikkeling*. Per variabele of dimensie van een variabele is een schaal bestaande uit een aantal items opgesteld, waarmee de variabele of dimensie gemeten kan worden.

Coaching door de leidinggevende. Er zijn in de literatuur twee bestaande instrumenten gevonden die coaching in een organisatie meten. Het instrument van McLean, Yang, Kuo, Tolbert & Larkin (2005) is gericht op het meten van de coachingsvaardigheden van de manager om deze verder te ontwikkelen, en behoort door de manager zelf ingevuld te worden. Dit instrument meet dus niet de *ervaren coaching door de medewerkers*, zoals in het onderhavige onderzoek de bedoeling is. Het andere instrument, van Ellinger, Ellinger & Keller (2003), meet wel het coachingsgedrag van de leidinggevende zoals dit ervaren wordt door de medewerkers. Maar omdat deze schaal slechts uit acht items bestaat, die vrij ingewikkeld geformuleerd zijn voor de medewerkers in de betreffende doelgroep, is ook dit meetinstrument niet gebruikt. Wel zijn enkele items van deze vragenlijst in aangepaste vorm gebruikt voor dit onderzoek.

Coaching is geoperationaliseerd aan de hand van de vier dimensies (ondersteuning, feedback, stimuleren van reflectie en doelen stellen) die ieder een schaal vormen in de vragenlijst. In totaal bestaat de schaal voor coaching door de leidinggevende uit 27 items. In de bijlage is een tabel opgenomen met alle items van coaching en tevens is een overzicht gegeven van de herkomst van deze items.

Tijdens het ontwikkelen van de vragenlijst zijn de schalen zoveel mogelijk gebaseerd op bestaande gevalideerde vragenlijsten. Ook is een factoranalyse uitgevoerd, waarbij vier factoren zijn gevonden die redelijk overeenkomen met de verwachte indeling in vier dimensies. Alleen de items van de schalen *feedback van de leidinggevende* en *het stimuleren van reflectie door de leidinggevende* zijn anders verdeeld over de twee factoren dan bij de schalen. Als er een factoranalyse wordt uitgevoerd waarbij slechts één factor wordt getrokken uit de data, dan laden vrijwel alle items op deze ene factor. Hieruit valt af te leiden dat er één onderliggend construct is, namelijk coaching door de leidinggevende, maar tevens dat er een duidelijk onderscheid is tussen de dimensies.

Omdat het belangrijk is dat het meetinstrument betrouwbare resultaten levert, is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Na verwijdering van een item is de alfa-waarde van de totale schaal voor coaching 0,95. De alfa's van de subschalen liggen tussen de 0,80 en de 0,90. Alle schalen hebben een hoge betrouwbaarheid. Meer informatie over de validiteit en betrouwbaarheid is terug te vinden in de bijlage.

Competentieontwikkeling. Competentieontwikkeling is gemeten aan de hand van één schaal die bestaat uit achttien items. Er is gemeten in hoeverre medewerkers vinden dat zij zich in het afgelopen jaar ontwikkeld hebben, waarbij de eerste zes items vrij algemeen zijn en de overige twaalf items gericht zijn op de ontwikkeling van specifieke competenties. Hiervan zijn zeven items ontwikkeld op basis van het competentieprofiel van de VAPRO-A-opleiding en vijf items op basis van de competenties die door de organisatie aan de productie-medewerkers gesteld zijn. Van de schaal voor competentieontwikkeling zijn drie items aangepast overgenomen van de schaal 'werkgerelateerd leren' van Van Woerkom (Swinkels, 2004) en de overige items zijn zelf ontwikkeld. Een

voorbeelditem is 'Vergeleken met een jaar geleden kan ik me gemakkelijker aanpassen aan veranderingen in mijn werk'.

Omdat veel items toegespitst zijn op de betreffende organisatie en haar medewerkers, zal er in deze bijdrage niet dieper in worden gegaan op dit onderdeel van de vragenlijst. Wel kan nog aangegeven worden dat de constructvaliditeit met behulp van de factoranalyse onderzocht is en dat de schaal valide is gebleken. Daarnaast heeft de schaal een alfa van 0,94, dus een hoge betrouwbaarheid. Meer informatie over de schaal voor het meten van competentieontwikkeling is te vinden in Batist (2006).

4 Resultaten van het onderzoek

In deze paragraaf worden de resultaten van het onderzoek beschreven. Eerst wordt aangegeven welke statistische analyse gebruikt is en vervolgens worden hier de bevindingen van besproken.

De samenhang tussen de variabelen is onderzocht met behulp van correlatieanalyse. Correlatieanalyse wordt gebruikt om de sterkte en de richting van een lineair verband tussen twee variabelen te beschrijven. Er wordt gekeken naar de manier waarop de scores op de ene variabele samenhangen met de scores op de andere variabele. In tabel 1 is de correlatiematrix weergegeven. In de eerste twee kolommen zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van de variabelen te zien. In de overige kolommen worden de correlatiecoëfficiënten tussen alle variabelen weergegeven.

	Gem.	SD	1	2	3	4	5
Coaching door de leidinggevende (1)	3,67	,70					
Ondersteuning door de leidinggevende (2)	3,80	,82	,86**				
Feedback van de leidinggevende (3)	3,72	,83	,89**	,65**			
Stimuleren van reflectie door de leidinggevende (4)	3,42	,82	,90**	,63**	,80**		
Doelen stellen met de leidinggevende (5)	3,75	,80	,75**	,59**	,54**	,58**	
Competentie-ontwikkeling (6)	4,01	,72	,48**	,40**	,37**	,45**	,40**

* Correlatie is significant bij een significantieniveau van 0,05 (2-tailed).

** Correlatie is significant bij een significantieniveau van 0,01 (2-tailed).

Tabel 1: Correlatiematrix met gemiddelde en standaarddeviatie

Met betrekking tot de correlaties kan gezegd worden dat alle onafhankelijke variabelen (totaalscore coaching en de vier afzonderlijke dimensiescores van coaching) een significante positieve relatie hebben met de afhankelijke variabele competentieontwikkeling. Dit betekent dat zowel coaching door de leidinggevende als de vier afzonderlijke dimensies van coaching alle een positieve relatie met competentieontwikkeling hebben. Dit is in lijn met de verwachtingen op basis van literatuur en onderzoek. Zoals uit de onderste rij van tabel 1 blijkt, hangt de totaalscore van *coaching door de leidinggevende* het sterkst samen met competentieontwikkeling (,48), dat wil zeggen sterker dan de afzonderlijke dimensies (die variëren tussen ,37 en ,45). Van de afzonderlijke dimensies van coaching heeft het stimuleren van reflectie de hoogste correlatie met competentieontwikkeling, gevolgd door ondersteuning en doelen

stellen met de leidinggevende. Feedback van de leidinggevende heeft de minst hoge correlatie met competentieontwikkeling.

Ook zijn er veel significante correlaties gevonden tussen de onafhankelijke variabelen. De variabele coaching door de leidinggevende is opgebouwd uit vier dimensies en deze vier dimensies correleren dan ook erg hoog met de variabele coaching. Ook hebben de vier afzonderlijke dimensies significante correlaties met elkaar. Met name de dimensies *feedback* en *het stimuleren van reflectie* hebben een hele hoge correlatie (0,80). De correlatie heeft zelfs het niveau van een betrouwbaarheidscoëfficiënt.

5 Conclusie en discussie

In deze paragraaf worden conclusies getrokken uit de resultaten van het onderzoek die in de vorige paragraaf uiteen zijn gezet. Ook zal de probleemstelling worden beantwoord. Verder worden in paragraaf 5.2 enkele discussiepunten besproken en aanbevelingen voor toekomstig onderzoek en voor de praktijk gedaan.

5.1 CONCLUSIES

Bij de bespreking van de resultaten kwam al naar voren dat coaching door de leidinggevende positief samenhangt met competentieontwikkeling. Dus bij medewerkers die meer coaching door de leidinggevende ervaren, is competentieontwikkeling gemiddeld hoger dan bij medewerkers die minder coaching door de leidinggevende ervaren.

Ook de vier afzonderlijke dimensies van coaching hebben een positieve samenhang met competentieontwikkeling. Dus hoe meer ondersteuning of feedback medewerkers ontvangen, hoe hoger de competentieontwikkeling gemiddeld is. Ook naarmate reflectie bij de medewerker meer gestimuleerd wordt, is de competentieontwikkeling gemiddeld hoger. Ten slotte is gebleken dat naarmate medewerkers duidelijke, uitdagende, realistische en geaccepteerde doelen gesteld hebben met hun leidinggevende, de competentieontwikkeling gemiddeld hoger is. Deze conclusies komen overeen met de verwachting op basis van literatuur en onderzoek.

Verder kan geconcludeerd worden dat de variabele coaching door de leidinggevende het sterkst samenhangt met competentieontwikkeling, sterker dan de afzonderlijke dimensies. Bij de dimensies van coaching hangt het stimuleren van reflectie het sterkst samen met competentieontwikkeling, gevolgd door ondersteuning en doelen stellen met de leidinggevende, en feedback van de leidinggevende heeft de minst hoge correlatie met competentieontwikkeling. Op basis van de literatuur konden geen duidelijke verwachtingen geformuleerd worden over de sterkte van de relaties van de dimensies met competentieontwikkeling. Er werd wel verwacht dat al deze relaties positief zouden zijn, wat door ons onderzoek bevestigd is. Dat de dimensie stimuleren van reflectie van de onderscheiden dimensies in coaching de sterkste relatie met competentieontwikkeling heeft, is een opvallende uitkomst, aangezien deze dimensie in verhouding tot de andere minder vaak besproken en onderzocht is.

Om terug te komen op de probleemstelling kan er gezegd worden dat er een relatie is tussen coaching door de leidinggevende en de competentieontwikkeling van productiemedewerkers en dat deze relatie positief is.

5.2 DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

In de inleiding is al aangegeven dat de behoefte aan competentieontwikkeling van medewerkers in organisaties steeds groter wordt. Coaching wordt naar voren geschoven als methode om de prestatie en de ontwikkeling van medewerkers te verbeteren. Het onderhavige onderzoek is interessant omdat het bijdraagt aan het inzicht in de relatie tussen coaching en competentieontwikkeling van medewerkers. Ook is er geprobeerd helderheid te verschaffen met betrekking tot het concept coaching, door een indeling te maken in vier dimensies waaruit het begrip is opgebouwd.

Kanttekeningen bij het onderzoek

Een eerste discussiepunt heeft te maken met de schalen die in het onderzoek gebruikt zijn. Coaching is gemeten aan de hand van vier dimensies. Voor elk van deze dimensies is een aparte schaal ontwikkeld, en de variabele coaching bestaat dan uit de items van de vier dimensies samen. De schalen voor het meten van coaching en de dimensies van coaching hebben een hoge betrouwbaarheid. Naar aanleiding van de factoranalyses en de betrouwbaarheidsanalyses is een item verwijderd uit de schaal doelen stellen en dus ook uit de schaal voor coaching. De indeling van coaching in de dimensies is valide gebleken, behalve dat de items van de dimensies feedback en stimuleren van reflectie door elkaar op twee factoren laadden. Ook correleren deze twee dimensies sterk met elkaar. Inhoudelijk is de grote overlap en samenhang wel te verklaren, aangezien het geven van feedback een manier zou kunnen zijn om reflectie bij de medewerker te stimuleren. Toch worden de begrippen in de literatuur als twee afzonderlijke concepten beschouwd.

Toekomstig onderzoek naar coaching moet rekening houden met de samenhang tussen deze twee variabelen. Er kan gekozen worden voor het samenvoegen van deze concepten om ze met behulp van één schaal te meten, of er moet een duidelijker scheiding tussen de twee concepten komen. Ook de andere dimensies overlappen elkaar enigszins, dus als de indeling in vier dimensies in verder onderzoek gebruikt wordt, dan zouden alle dimensies scherper van elkaar onderscheiden moeten worden. Dit zou kunnen door een strengere criterium te hanteren bij de factoranalyse (bijvoorbeeld factorladingen boven de 0,5), zodat de schalen verder gereduceerd worden tot de belangrijkste items.

Het volgende discussiepunt heeft te maken met de toegevoegde waarde van het concept coaching. In deze bijdrage is gekeken naar zowel de relatie tussen coaching door de leidinggevende en competentieontwikkeling als de relaties tussen de afzonderlijke dimensies van coaching door de leidinggevende en competentieontwikkeling. Om coaching te meten zijn alle items van de dimensies meegenomen. Met behulp van factoranalyse was het mogelijk om de ladingen van alle items op één factor te onderzoeken. Hieruit bleek dat vrijwel alle items van *coaching door de leidinggevende* op dezelfde factor laden, waaruit valt af te leiden dat er dus echt één onderliggend construct is.

De betrouwbaarheidsanalyse bevestigt dit, want de schaal voor *coaching door de leidinggevende* heeft een hogere betrouwbaarheid dan de schalen van de afzonderlijke dimensies van coaching. Verder heeft de totaalvariabele *coaching door de leidinggevende* de sterkste correlatie met competentieontwikkeling, sterker dan de afzonderlijke dimensies. Ook zijn er hoge correlaties tussen de dimensies, waardoor het zinvol is om van coaching te spreken. Er kan geconcludeerd worden dat er dus niet alleen afzonderlijke dimensies worden gemeten, maar dat er daadwerkelijk een onderliggend begrip coaching is. Het concept coaching is dus van toegevoegde waarde.

Als we nu kijken naar de bestaande instrumenten voor het meten van coaching, dan kan het volgende gezegd worden. Het instrument van McLean, Yang, Kuo, Tolbert & Larkin (2005) is gericht op het meten van de coachingsvaardigheden van de manager om de vaardigheden van de manager verder te ontwikkelen. Deze vaardigheden worden gezien als activiteiten die coachingskarakteristieken demonstreren in termen van vier verschillende dimensies. Het instrument van Ellinger, Ellinger & Keller (2003) sluit inhoudelijk beter aan bij ons onderzoek, omdat het wel het ervaren coachingsgedrag van de leidinggevende door medewerkers meet. De schaal is echter niet uit dimensies opgebouwd, zoals in ons onderzoek en het onderzoek van McLean, Yang, Kuo, Tolbert & Larkin (2005), en bestaat uit slechts acht items.

In ons onderzoek is coaching door de leidinggevende gemeten aan de hand van dimensies, maar er is gebleken dat er ook één onderliggend begrip coaching is. Er zou dus net als bij Ellinger, Ellinger & Keller (2003) één schaal voor het meten van coaching geconstrueerd kunnen worden. Deze vereenvoudiging brengt voordelen met zich mee, namelijk dat er nog maar één schaal is en dat het aantal items in die schaal teruggebracht kan worden. Hierdoor wordt het instrument gemakkelijker te gebruiken in organisaties, maar ook voor wetenschappers die de schaal voor coaching willen opnemen als onderdeel van hun onderzoek. Door het hanteren van één schaal zijn ook de problemen met de overlap tussen de schalen van de dimensies van coaching verdwenen.

Dus naast de eerdergenoemde optie om de dimensies scherper van elkaar te onderscheiden om de overlap tussen de dimensies te verkleinen, is er nog de mogelijkheid om een instrument voor coaching door de leidinggevende te ontwikkelen, dat bestaat uit één schaal met een gereduceerd aantal items. Uit ons onderzoek is gebleken dat een totaalscore van coaching van toegevoegde waarde is. Toekomstig onderzoek zou zich dan ook bij voorkeur moeten richten op het verder ontwikkelen van één schaal voor coaching door de leidinggevende. Het reduceren van deze schaal kan door het hanteren van een strenger criterium bij de factoranalyse of er kan met behulp van componentenanalyse nader onderzocht worden welke items het best bij het construct coaching passen.

Naar aanleiding van de besproken discussiepunten kan nog opgemerkt worden dat, hoewel de schaal voor het meten van coaching door de leidinggevende in een aantal opzichten nog verbeterd zou kunnen worden, het in ieder geval een eerste aanzet tot een instrument voor het meten van coaching is. In het oorspronkelijke onderzoek is ook een parallelversie gemaakt voor het meten van coaching door collega's (Batist, 2006).

Beperkingen van het onderzoek

Naast deze kanttekeningen bij de ontwikkelde schalen, kunnen ook enkele algemene beperkingen aangegeven worden. Een eerste beperking komt voort uit het gebruik van een 'self-report'-methode bij het beantwoorden van de vragenlijst. Er bestaat dan een kans dat respondenten sommige vragen sociaal wenselijk beantwoord hebben. Wel zijn de medewerkers bij het invullen van de vragenlijst verzekerd van anonimiteit om de nauwkeurigheid van de 'self-reports' te verbeteren.

Een andere beperking van het onderzoek heeft betrekking op het verzamelen van data afkomstig uit slechts één bron, namelijk de productiemedewerkers zelf. Mogelijk zou het beter zijn meer objectieve data te verzamelen. Voor het meten van coaching is dat misschien minder relevant, want zoals Ellinger, Ellinger en Keller (2003) ook al aangaven, zijn de medewerkers zelf het meest geschikt om aan te geven in welke mate zij de coaching ervaren. Wel zou, als de leidinggevenden zelf ook kunnen aangeven hoe zij vinden dat ze de medewerkers *coachen* op de verschillende dimensies, onderzocht kunnen worden of er een discrepantie tussen de waarneming van de medewerkers en de leidinggevenden is. Vooral met betrekking tot de mate van competentieontwikkeling zouden de leidinggevenden een belangrijke toegevoegde waarde kunnen hebben. Er zou dan een objectiever beeld verkregen zijn van de competentieontwikkeling van de medewerkers. Daarnaast zouden beoordelingen van de competentieontwikkeling uit bijvoorbeeld functioneringsgesprekken een objectiever beeld van de competentieontwikkeling weer kunnen geven.

Een andere beperking komt voort uit het feit dat het onderzoek cross-sectioneel is, wat betekent dat de data op één moment verzameld zijn. Als alle gegevens verzameld worden bij dezelfde individuen, op hetzelfde moment, met behulp van dezelfde vragenlijst, dan heeft dat tot gevolg dat de richting van de causaliteit van de relaties niet accuraat bepaald kan worden (Van Woerkom, 2003). Het zou bijvoorbeeld kunnen dat de causaliteit omgekeerd is aan wat hier aangenomen wordt. Zo wordt er steeds vanuit gegaan dat hoe meer coaching de medewerkers ontvangen, hoe hoger hun ontwikkeling is. Maar het zou ook kunnen dat iemand die meer wil en kan leren en zich meer ontwikkelt, juist weer meer coaching zoekt en wellicht ontvangt. In dit onderzoek kan de causaliteit van de relaties niet bepaald worden en daarom wordt er steeds gesproken over relaties tussen variabelen. Echter, dat de richting van het causale verband met het gebruikte instrument niet bepaald kan worden, doet niets af aan de gevonden relaties tussen de variabelen. Voor vervolgonderzoek is het aan te bevelen dat er een organisatie gezocht wordt waar een coachings-traject ingevoerd zal worden, zodat er een meting gedaan kan worden naar de competentieontwikkeling voor en na de coachingsinterventie.

Ten slotte is er nog een beperking aan de generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten. Door het onderzoeken van medewerkers van verschillende productieafdelingen, in plaats van slechts van één afdeling, is een breder beeld verkregen van de relatie tussen coaching en competentieontwikkeling van productiemedewerkers. Hierdoor zijn de resultaten beter generaliseerbaar naar productiemedewerkers binnen andere industriële organisaties. De resultaten zijn echter niet generaliseerbaar naar andere beroepsgroepen of andere typen organisaties. Zo bezien zou toekomstig onderzoek zich kunnen richten op andere beroepsgroepen en andere typen organisaties. Ook zou het erg interessant

zijn om in één onderzoek verschillende beroepsgroepen of organisatietypen met elkaar te vergelijken.

Praktische implicaties van het onderzoek

Naast deze beperkingen kunnen er op basis van het onderzoek ook enkele praktische aanbevelingen worden gedaan. Het onderzoek biedt inzicht in de relatie tussen *coaching door de leidinggevende* en de *competentieontwikkeling* van de medewerkers. Als een organisatie de competentieontwikkeling van de medewerkers positief wil beïnvloeden, dan is het aan te bevelen dat de organisatie zich actief gaat richten op de coaching die binnen de organisatie wordt gegeven. De organisatie kan zich richten op het verbeteren van de ondersteuning en het geven van heldere feedback van de leidinggevende aan de medewerkers. Daarnaast kan de leidinggevende aangemoedigd worden om de medewerker te stimuleren op zijn werk en zijn ontwikkeling te reflecteren. Tenslotte is het binnen een organisatie belangrijk dat medewerkers samen met de leidinggevende duidelijke, uitdagende en realistische doelen stellen die door de medewerker geaccepteerd worden.

Om coaching te stimuleren is het noodzakelijk dat leidinggevendenden het nut van coaching inzien en dat ze weten hoe ze medewerkers op een goede manier kunnen coachen. Organisaties kunnen coaching verbeteren door het ontwikkelen van trainingsprogramma's waar leidinggevendenden beter leren coachen en waar het belang van coaching benadrukt wordt. Ook kan een (externe) coach aangesteld worden om leidinggevendenden te begeleiden in hun rol als coach van de medewerkers en om leidinggevendenden te helpen hun coachingsvaardigheden te vergroten. De in het onderzoek ontwikkelde schaal voor het meten van de ervaren coaching door de leidinggevende kan gebruikt worden als instrument om de ontwikkeling van de coachingsvaardigheden van de leidinggevendenden te volgen, maar ook om te bepalen wat het effect van een training over coaching geweest is.

Het coachen van medewerkers moet een onderdeel worden van het dagelijkse werk van leidinggevendenden. Door resultaatafspraken te koppelen aan de coaching die leidinggevendenden de medewerkers geven, wordt het belang van coaching binnen een organisatie meer benadrukt. De waarde van coaching moet ondersteund worden door het ontwikkelingsbeleid van de organisatie. Daarnaast zal coaching opgenomen moeten worden in het beoordelings- en beloningssysteem van de organisatie.

Ten slotte is het belangrijk dat coaching ingebed wordt in de cultuur van een organisatie. Om dit te kunnen bereiken is het erg belangrijk om voldoende draagvlak te creëren binnen de organisatie. Dit draagvlak moet bij het hogere management aanwezig zijn en verspreidt zich vanuit daar naar de rest van de organisatie.

Literatuur

- Batist, S. M. (2006). *Coaching bij het ontwikkelen van competenties*. Doctoraalscriptie Personeelwetenschappen, Universiteit van Tilburg.
- Beek, M. van & Tijmes, I. (2005). *Leren coachen: Basisboek theorie en methode*. Soest, Nelissen.
- Berghen, G.J., Mooijman, E.A.M. & Tillema, H.H. (1999). *Strategisch opleiden en leren* (2e druk). Deventer, Kluwer.

- Biessen, P.G.A. (1992). *Oog voor de menselijke factor: achtergrond, constructie en validering van de basisvragenlijst Amsterdam*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger.
- Bolhuis, S.M. & Simons, P.R.J. (2001). Naar een breder begrip van leren. In J.W.M. Kessels & R.F. Poell (red.), *Human Resource Development: Organiseren van het leren* (pp. 37-51). Alphen aan den Rijn, Samsom.
- Colquitt, J.A., LePine, J. & Noe, R.A. (2000). Toward an integrated theory of training motivation. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), pp. 678-707.
- D'Abate, C.P., Eddy, E.R. & Tannenbaum, S.I. (2003). What's in a name? A literature-based approach to understanding mentoring, coaching, and other constructs that describe developmental interactions. *Human Resource Development Review*, 2(4), pp. 360-384.
- Dipboye, R.L., Smith, C.S., & Howell, W.C. (1994). *Understanding industrial and organizational psychology: An integrated approach*. Fort Worth, TX, Harcourt Brace.
- Doornbos, A.J. (2006). *Work-related learning at the Dutch police force*. Academisch proefschrift, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Ellinger, A.D., Ellinger, A.E. & Keller, S.B. (2003). Supervisory coaching behavior, employee satisfaction, and warehouse employee performance: A dyadic perspective in the distribution industry. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), pp. 435-458.
- Engelen, A.J.A. (2002). *Coaching binnenstebuiten: Een onderzoek naar coaching van docenten door docenten*. Academisch proefschrift, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G. & Senker, P. (1999). The impact of the manager on learning in the workplace. In F. Coffield (ed.), *Speaking truth to power: research and policy on lifelong learning* (pp. 19-29). Bristol, The Policy Press.
- Felstead, A., Fuller, A., Unwin, L., Ashton, D., Butler, P., Lee, T. & Walters, S. (2004). *Exposing learning at work: Results from a recent survey*. Paper presented at the Work, Employment and Society Conference, held at the University of Manchester Institute of Science and Technology (UMIST), September 2004.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA, Addison-Wesley.
- Hoekstra, H. A. & Sluijjs, E. van (1999). *Management van competenties: Het realiseren van HRM*. Assen, Van Gorcum.
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York, NY, Basic Books.
- Keursten, P. (1998). Het organiseren van competentieontwikkeling. In J.A. Mulder, N. Pals, J.W.M. Kessels, C.A. Smit & A.N. Papas-Talen (red.), *Competentiegericht opleiden en ontwikkelen* (Opleiders in Organisaties/ Capita Selecta - afl. 36, pp. 103-117). Deventer, Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Klarenberg, K., Moorsel, M. van & Poell, R.F. (1996). Leerklimaat vragenlijst. *Opleiding & Ontwikkeling*, 9(7/8), pp. 25-27.
- Lang, D. & Wittig-Berman, U. (2000). Managing work-related learning for employee and organizational growth. *SAM Advanced Management Journal*, 65 (4), pp. 37-43.
- Lee, C., Bobko, P., Early, P.C. & Locke, E.A. (1991). An empirical analysis of a goal setting questionnaire. *Journal of Organizational Behavior*, 12(6), pp. 467-482.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *The American Psychologist*, 57(9), pp. 705-717.
- McClelland, D.C. (1976). *A guide to job competency assessment*. Boston, McBer.
- McLean, G.N., Yang, B., Kuo, Min-Hsun, Tolbert, A.S. & Larkin, C. (2005). Development and initial validation of an instrument measuring managerial coaching skill. *Human Resource Development Quarterly*, 16(2), pp. 157-178.
- Macneil, C. (2001). The supervisor as a facilitator of informal learning in work teams. *Journal of Workplace Learning*, 13(5/6), pp. 246-253.
- Merriënboer, J. J. G. van, Klink, M. R. van der & Hendriks, M. (2002). *Competenties: Van complicaties tot compromis: Over schuifjes en begrenzers*. Den Haag, Onderwijsraad.
- Morgeson, F.P. & Humphrey, S.E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), pp. 1321-1339.
- Noe, R.A. & Wilk, S.F. (1993). Investigation of factors that influence employees' participation in development activities. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), pp. 291-302.
- Onstenk, J.H.A.M. (1997). *Lerend leren werken: Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Academisch proefschrift, Radboud Universiteit Nijmegen.

- Onstenk, J.H.A.M. (2001a). Van opleiden op de werkplek naar leren op de werkplek. *Pedagogische Studiën*, 78(2), pp. 134-140.
- Onstenk, J.H.A.M. (2001b). Ontwikkelen van bekwaamheden tijdens het werk. In J.W.M. Kessels & R.F. Poell (red.), *Human Resource Development: Organiseren van het leren* (pp. 285-300). Alphen aan den Rijn, Samsom.
- Paffen, P. (1994). De manager als coach. *Gids voor Personeelsmanagement*, 73(2), pp. 14-17.
- Pals, N. & Mulder, J.A. (1998). Competentiegericht opleiden en ontwikkelen. In J.A. Mulder, N. Pals, J.W.M. Kessels, C.A. Smit & A.N. Papas-Talen (red.), *Competentiegericht opleiden en ontwikkelen* (Opleiders in Organisaties/ Capita Selecta - afl. 36, 1-19). Deventer, Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Schön, D.A. (2002). *The reflective practitioner*. Aldershot, Ashgate.
- Schreyögg, A. (2001). *Coaching: Een inleiding voor praktijk en opleiding: Coaching voor de coach*. Amsterdam, Prentice Hall.
- Skule, S. & Reichborn, A.N. (2002). *Learning-conducive work: A survey of learning conditions in Norwegian workplaces*. Luxemburg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Sluijs, E. van & Kluytmans, F. (1996). Management van competenties. *M&O: Tijdschrift voor Organisatiekunde en Sociaal Beleid*, 50(3), pp. 200-220.
- Sprenger, C.C. (2000). *Leerpraktijken: een studie naar de wijze waarop leren vorm kan krijgen in op leren gerichte organisaties*. Academisch proefschrift, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Stoker, J.I. (2004). *Coachend leiderschap in de praktijk*. Deventer, Kluwer.
- Swinkels, V. (2004). *Leren door te reflecteren: Een onderzoek naar de oorzaken en gevolgen van kritisch-reflectief werkgedrag bij co-assistenten*. Doctoraalscriptie, Universiteit van Tilburg.
- Tannenbaum, S.I. (1997). Enhancing continuous learning: Diagnostic findings from multiple companies. *Human Resource Management*, 36(4), pp. 437-452.
- Thomas, A. (1996). *Coaching van teamleden*. Baarn, Nelissen.
- Tjepkema, S. (2002). The learning infrastructure of self-managing work teams. *Academisch proefschrift, Universiteit Twente*.
- Verhoeven, W.F.J. (1991). *Managen zonder hiërarchie*. Baarn, Nelissen.
- Verhoeven, W.F.J. (1993). *De manager als coach*. Baarn, Nelissen.
- Verhoeven, W.F.J. (2003). *De dynamiek van coaching*. Soest, Nelissen.
- Whitmore, J. (2002). *Coaching for performance* (3rd edition). London, Nicolas Brealey.
- Woerkom, M. van (2003). *Critical reflection at work: Bridging individual and organisational learning*. Academisch proefschrift, Universiteit Twente.

Bijlage 1: Meetinstrument voor coachingsgedrag

In deze bijlage wordt dieper ingegaan op de schaal die gebruikt is voor het meten van coaching door de leidinggevende. Allereerst wordt aangegeven hoe coaching geoperationaliseerd is. Hierbij worden de items waaruit de schaal *coaching door de leidinggevende* is opgebouwd weergegeven en ook wordt de herkomst van de items in beeld gebracht. Verder komen de validiteit en betrouwbaarheid van de schaal aan bod.

OPERATIONALISATIE VAN COACHING DOOR DE LEIDINGGEVENDE

Coaching is geoperationaliseerd aan de hand van de vier dimensies die ieder een schaal vormen in de vragenlijst. Er is geprobeerd zoveel mogelijk gebruik te maken van bestaande vragenlijsten, maar omdat deze niet precies aansloten bij de concepten in dit onderzoek, zijn sommige items aangepast of zijn nieuwe items ontwikkeld en toegevoegd, om tot een goede schaal te komen. De vragen die de schaal coaching door de leidinggevende vormen, worden in tabel 2 weergegeven. In tabel 3 wordt een overzicht gegeven van de herkomst van de items. Er wordt aangegeven van welke bestaande vragenlijsten de items afkomstig of in aangepaste vorm overgenomen zijn en welke items zelf ontwikkeld zijn.

Item	Formulering
Ondersteuning door de leidinggevende (item 1 t/m 8)	
1	Ik kan op mijn leidinggevende rekenen wanneer ik problemen ervaar in mijn werk.
2	Mijn leidinggevende luistert naar wat ik te zeggen heb.
3	Ik word door mijn leidinggevende ondersteund.
4	Ik word door mijn leidinggevende aangemoedigd me te ontwikkelen.
5	Ik krijg vakkundig advies van mijn leidinggevende.
6	Mijn leidinggevende moedigt me aan om het werk goed te doen.
7	Als ik een vraag heb over mijn werk kan ik bij mijn leidinggevende terecht.
8	Mijn leidinggevende geeft me hulpmiddelen, zodat ik mijn werk beter uit kan voeren.
Feedback van de leidinggevende (item 9 t/m 14)	
9	Ik ontvang informatie van mijn leidinggevende over mijn werkprestatie.
10	Mijn leidinggevende bespreekt met mij hoe ik me ontwikkeld heb.
11	Mijn leidinggevende vertelt mij eerlijk hoe ik mijn werk doe.
12	Als ik iets goed heb gedaan, dan krijg ik dat van mijn leidinggevende te horen.
13	Als ik iets niet goed heb gedaan, dan krijg ik dat van mijn leidinggevende te horen.
14	Mijn leidinggevende bespreekt met me hoe ik mijn prestatie kan verbeteren.
Stimuleren van reflectie door de leidinggevende (item 15 t/m 21)	
15	Ik word door mijn leidinggevende gestimuleerd om na te denken over de manier waarop ik mijn werk doe.
16	Mijn leidinggevende stimuleert mij om na te denken over onze communicatie.
17	Mijn leidinggevende zet mij aan tot nadenken over wat ik het afgelopen jaar geleerd heb.
18	Om me te helpen bij een probleem, stelt mijn leidinggevende vragen, in plaats van dat hij meteen oplossingen geeft.
19	Mijn leidinggevende moedigt me aan verder te kijken dan mijn eigen werkplek.
20	Ik word door mijn leidinggevende aangemoedigd om terug te kijken op wat er het afgelopen jaar wel en niet goed is gegaan.
21	Mijn leidinggevende stimuleert mij om na te denken waarom iets wel of niet gelukt is.

Item	Formulering
Doelen stellen met de leidinggevende (item 22 t/m 27)	
22	Door de doelen die ik met mijn leidinggevende heb gesteld, begrijp ik precies wat er van me verwacht wordt in mijn werk.
23	Ik heb samen met mijn leidinggevende duidelijke doelen gesteld om me te ontwikkelen in mijn werk.
24*	De doelen voor mijn ontwikkeling, die ik samen met mijn leidinggevende gesteld heb, zijn veel te moeilijk.
25	De doelen, die ik samen met mijn leidinggevende gesteld heb, zijn uitdagend.
26	De doelen, die ik samen met mijn leidinggevende gesteld heb, zijn realistisch.
27	Ik kan me vinden in de doelen die ik met mijn leidinggevende heb afgesproken.

* Item verwijderd naar aanleiding van factoranalyse (zie tabel 4).

Tabel 2: De schaal 'Coaching door de leidinggevende' met vier subschalen

Schaal	Herkomst	Oorspronkelijke schaal
Ondersteuning		
Item 1-3	Van Woerkom (2003)	Sociale interactie met de directleidinggevende (7 items)
Item 4-5	Aangepast overgenomen van Doornbos (2006)	Managerial support (11 items)
Item 6	Aangepast overgenomen van Basisvragenlijst Amsterdam (BASAM) (Biessen, 1992)	Ondersteuning door collega's (5 items)
Item 7	Aangepast overgenomen van Klarenberg, Van Moorsel en Poell (1996)	Teamstijl (10 items)
Item 8	Aangepast overgenomen van Ellinger, Ellinger & Keller (2003)	Employee perceptions of supervisor coaching behavior measure (8 items)
Feedback		
Item 9	Work Design Questionnaire (Morgenson & Humphrey, 2006)	Feedback van anderen (3 items)
Item 10-11	Aangepast overgenomen van Van Woerkom (2003)	Feedback vragen (10 items)
Item 12-14	Zelf ontwikkeld	n.v.t.
Stimuleren van reflectie		
Item 15-17	Aangepast overgenomen van Van Woerkom (2003)	Reflectie (9 items)
Item 18	Zelf ontwikkeld aan de hand van Ellinger, Ellinger & Keller (2003)	Employee perceptions of supervisor coaching behavior measure (8 items)
Item 19-21	Zelf ontwikkeld	n.v.t.
Doelen stellen		
Item 22-23	Aangepast overgenomen van de Goal Setting Questionnaire (GSQ) van Locke & Latham (Lee, Bobko, Earley & Locke, 1991)	Goal clarity (4 items)
Item 24	Aangepast overgenomen van de GSQ van Locke & Latham (Lee, Bobko, Earley & Locke, 1991)	Goal stress (3 items)
Item 25-26	Aangepast overgenomen van de GSQ van Locke & Latham (Lee, Bobko, Earley & Locke, 1991)	Organization facilitation of goal achievement (5 items)
Item 27	Zelf ontwikkeld	n.v.t.

Tabel 3: Coaching door de leidinggevende: Overzicht van de herkomst van items

De beantwoording van de vragen gaat volgens de Likert Scale. De antwoordcategorieën zijn 'helemaal mee oneens', 'deels mee oneens', 'niet oneens, maar ook niet eens', 'deels mee eens' en 'helemaal mee eens'. Aan deze categorieën worden respectievelijk scores gekoppeld van 1 tot en met 5. Bij de schaal voor *doelen stellen met de leidinggevende* is een extra antwoordcategorie 'niet van toepassing' toegevoegd. De categorie is toegevoegd voor het geval dat medewerkers geen doelen met hun leidinggevende gesteld hebben. Deze waarden zijn behandeld als ontbrekende gegevens (missing values). De percentages missing values per item van de schaal *doelen stellen met de leidinggevende* liggen tussen de 4,7% en 8,1%. In de analyses waar gekozen kon worden hoe met de missing values omgegaan moest worden, is gebruikgemaakt van de optie om gegevens paarsgewijs weg te laten ('exclude cases pairwise'). Hiervoor is gekozen omdat er dan zuiniger omgegaan wordt met de data, dan bij een 'listwise deletion', waarin alle gegevens van de betreffende persoon worden weggelaten.

VALIDITEIT

Tijdens het ontwikkelen van de vragenlijst is gepoogd de schalen zoveel mogelijk te baseren op schalen van bestaande gevalideerde vragenlijsten. Verder bestaat iedere schaal uit ten minste vijf items, wat ten goede komt aan de constructvaliditeit. Ook is door middel van een testversie geprobeerd de validiteit te verhogen. Deze testversie is afgenomen bij enkele medewerkers van de doelgroep, en aan de hand van hun opmerkingen is besloten drie items en de layout iets aan te passen.

Om te controleren of de schalen daadwerkelijk constructvalide zijn, is er een factoranalyse toegepast. Met behulp van de Principal Axis Factoring (PAF) is er gezocht naar onderliggende theoretische begrippen die door de oorspronkelijke variabelen gemeten zouden moeten worden. De factoranalyse wordt gebruikt om na te gaan welke items laden op een factor en uit hoeveel factoren een schaal opgebouwd is.

Als op alle items van *coaching door de leidinggevende* één factoranalyse toegepast wordt en het aantal factoren wordt vrijgelaten, dan worden er vier factoren gevonden. Deze vier factoren komen redelijk overeen met de verdeling in vier dimensies. Alleen de items van de schalen *feedback van de leidinggevende* en *het stimuleren van reflectie door de leidinggevende* zijn anders verdeeld over de twee factoren dan bij de schalen. Daarom worden er nog afzonderlijke factoranalyses uitgevoerd voor de vier schalen die de dimensies van coaching vormen. Bij de afzonderlijke factoranalyses laden de items die behoren tot één schaal ook steeds op één factor.

Omdat item 24 in de factoranalyse van de schaal *doelen stellen met de leidinggevende* een te kleine lading heeft, wordt item 24 weggelaten uit de analyse. Als op alle items van *coaching door de leidinggevende* (behalve item 24) één factoranalyse toegepast wordt, dan worden er vier factoren gevonden. In tabel 4 worden de met varimax geroteerde factorladingen weergegeven na verwijdering van item 24. In de tabel wordt voor iedere variabele de hoogste factorlading, mits deze groter dan 0,4 is, dikgedrukt. Een eventuele lagere lading op een andere factor wordt genegeerd.

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Item 1	,73	,15	-,01	,31
Item 2	,72	,12	,22	,20
Item 3	,86	,12	,13	,18
Item 4	,63	,21	,24	,20
Item 5	,74	,25	,19	,19
Item 6	,48	,41	,28	,27
Item 7	,53	,04	,25	,12
Item 8	,45	,14	,42	,18
Item 9	,30	,26	,63	,21
Item 10	,14	,20	,79	,11
Item 11	,37	,32	,57	,21
Item 12	,36	,43	,27	,18
Item 13	,02	,59	,11	-,00
Item 14	,33	,47	,37	,33
Item 15	,43	,33	,47	,37
Item 16	,29	,43	,38	,31
Item 17	,30	,58	,43	,06
Item 18	,13	,70	,03	,16
Item 19	,19	,48	,21	,25
Item 20	,12	,53	,47	,27
Item 21	,15	,64	,32	,29
Item 22	,29	,33	,05	,51
Item 23	,14	,24	,20	,55
Item 25	,30	,26	,23	,41
Item 26	,22	,11	,20	,67
Item 27	,27	,05	,08	,80

Tabel 4: Geroteerde factorladingen (Varimax) van de items van de schaal 'Coaching door de leidinggevende'

Uit de tabel is af te lezen dat de vier factoren redelijk overeenkomen met de verdeling in vier dimensies. De items van de schaal *ondersteuning door de leidinggevende* laden allemaal op factor 1. De items van de schalen *feedback van de leidinggevende* en *het stimuleren van reflectie door de leidinggevende* laden nog steeds op factor 3 en 2. De items van de schaal *doelen stellen met de leidinggevende* laden allemaal op factor 4. Bij de afzonderlijke factoranalyses voor de vier schalen laden alle items die behoren tot één schaal ook steeds op één factor. Alleen de factorlading van item 13 is kleiner dan 0,4, maar er is op inhoudelijke gronden besloten dit item te behouden.

Ten slotte is ook nog een factoranalyse uitgevoerd van alle items van *coaching door de leidinggevende* (behalve item 24) op één factor. Hieruit bleek dat de items allemaal op dezelfde factor laden, alleen de lading van item 13 was onder de 0,4. Hieruit valt af te leiden dat er één onderliggend construct is, namelijk coaching door de leidinggevende.

BETROUWBAARHEID

De conceptualisatie van coaching door de leidinggevende is nieuw, waardoor het moeilijk was om goed passende bestaande schalen te vinden. Om te controleren of de geconstrueerde schalen daadwerkelijk betrouwbaar zijn, is er een betrouwbaarheidsanalyse toegepast.

Uit de betrouwbaarheidsanalyse van *coaching door de leidinggevende* bleek dat het inderdaad beter was item 24 te verwijderen. Na verwijdering van item 24 is de alfa-waarde van de totale schaal voor coaching 0,95. De alfa's van de subschalen zijn 0,90 voor *ondersteuning*, 0,82 voor *feedback*, 0,87 voor het *stimuleren van reflectie* en ten slotte 0,80 voor het *doelen stellen met de leidinggevende*. Over het algemeen wijzen waarden groter dan 0,80 op een hoge betrouwbaarheid of interne consistentie, dus alle schalen hebben een hoge betrouwbaarheid. De samengestelde items van deze schalen meten dus ongeveer hetzelfde concept.