

# *Effectiviteit van su en coaching*

## **BIJ WIE, WANNEER EN WAAROM?**

Nico W. VAN YPEREN, Mieke VOOGD en José HEESINK

---

*Prof. dr. N.W. Van Yperen* is hoogleraar psychologie bij de Rijksuniversiteit Groningen en lid van de Raad voor Begeleidingskunde van de LVSC. E-mail: n.van.yperen@rug.nl.

*Drs. M. Voogd* is coach en supervisor bij Coachkwadraat te Eelde en voorzitter van de commissie Kennis en Onderzoek van de LVSC.

*Dr. J. Heesink* is hoofddocent psychologie bij de Rijksuniversiteit Groningen en hoofd van de Coachwerkplaats Psychologie te Groningen.

**INLEIDING** Waarom onderzoek doen naar de effectiviteit van supervisie en coaching? Veel coaches zijn tijdens en na afloop van een coachingstraject van mening dat coaching effectief is. Zij hebben (bijvoorbeeld) het gevoel dat hun functioneren beter is geworden, dat ze beter kunnen reflecteren op hun activiteiten en bezigheden, dat ze hun doelen scherper hebben of dat ze een betere balans hebben gevonden tussen inspanning en ontspanning of tussen werk en privé. Kortom, men heeft het gevoel wat betreft ontwikkeling stappen te hebben gezet.

Dat is een fijne constatering en geeft het gevoel op de juiste weg te zijn, wat an sich een waardevolle uitkomst is. Echter, het geeft geen antwoord op de vraag of deze ontwikkeling kan worden toegeschreven aan coaching. Immers, hetzelfde, of misschien zelfs meer (of minder), zou bereikt kunnen zijn zonder coaching.

# pervisie

Vooruitgang kan namelijk ook worden bereikt door 'natuurlijke' ontwikkeling of door veranderingen die hebben plaatsgevonden in de organisatie of maatschappij als geheel. Het kan niet worden uitgesloten dat coaches zonder coach tot soortgelijke inzichten of verbeteringen zouden zijn gekomen, al dan niet met behulp van mensen met wie zij in het dagelijks leven te maken hebben (zoals familie, vrienden, collega's, leidinggevenden, klasgenoten, docenten of teamgenoten).

Een mogelijk reactie hierop zou kunnen zijn (zie ook Passmore & Fillery-Travis, 2011): wat doet het ertoe? Als de betrokkenen

het gevoel hebben dat coaching helpt en zij ook daadwerkelijk vooruitgang zien, dan is dat toch genoeg? Daar kan het volgende tegen ingebracht worden.

- *Coaching is vrij kostbaar.* Het is daarom zinvol om te weten of, in vergelijking met 'niets doen', coaching meerwaarde heeft. Daarbij zijn harde gegevens nodig, bijvoorbeeld om marktpartijen (zoals zorgverzekeraars) te



*Dit artikel is een uitvloeisel van een door de Rijksuniversiteit Groningen (sectie Organisationspsychologie) en de LVSC gesponsord voorbereidingsstraject voor mogelijk promotieonderzoek naar de effectiviteit van supervisie en coaching.*

*Met dit artikel willen de auteurs professioneel begeleiders en organisaties die gebruik maken van professioneel begeleiders informeren over de stand van zaken ten aanzien van de effectiviteit van supervisie en coaching, en hun ideeën omtrent vervolgonderzoek. Een mooie nevenuitkomst zou zijn als dit artikel partijen en organisaties enthousiasmeert om als partner, sponsor en participant mee te werken aan het onderzoeksprogramma van de auteurs, naar de effectiviteit van supervisie en coaching.*

*Daarbij kan worden gedacht aan opleidingen voor supervisie en coaching en aan organisaties die professionele begeleiders inzetten (bijvoorbeeld via een pool van in- en externe coaches). De specifieke invulling van de onderzoeksvragen en -methode worden per partner en studie uitgewerkt in onderling overleg.*

overtuigen van de effectiviteit van een bepaalde interventie, methodiek of coachmethode.

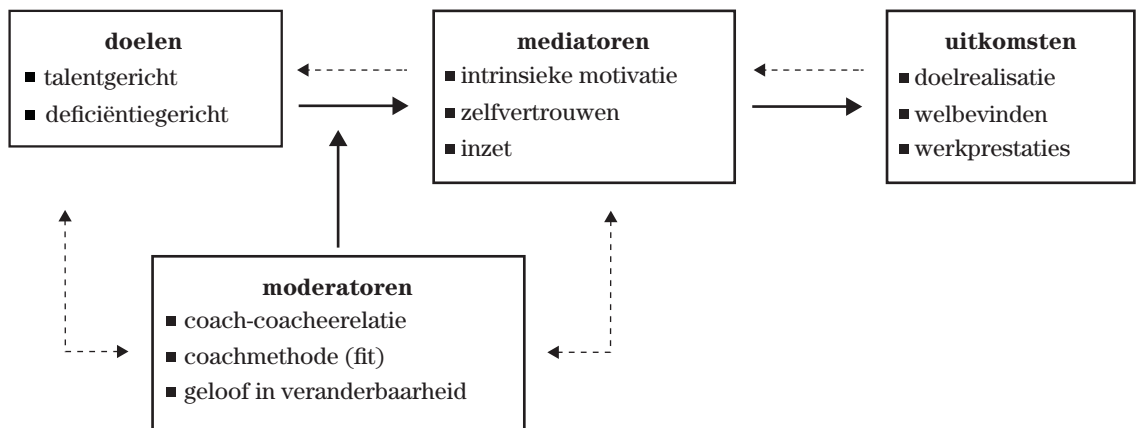
- *Werkt coaching altijd en bij iedereen?* Coaching zou ook wel eens niet kunnen werken of zelfs negatieve effecten kunnen hebben (zoals minder zelfvertrouwen, meer onzekerheid en afname van productiviteit). Welke methodiek werkt bij wie en wanneer? Wordt de effectiviteit bepaald door de kenmerken van de coachee (zoals leeftijd, geslacht, functie, interesses of attituden), de coachingstijl of -methodiek, de omstandigheden (zoals type organisatie of school, werkdruk of motivationeel klimaat), de kenmerken van de coach (zoals geslacht, leeftijd, ervaring, werkwijze of interesses) of een combinatie van deze factoren?
- *Waarom werkt de coaching (niet)?* Wat gebeurt er tijdens een coachingstraject? Wat zijn de effecten daarvan op de coachee, wat betreft cognities, affect en gedrag? Wat is het effect op de organisatie?

Meer inzicht in de effectiviteit van coaching en supervisie, inclusief kennis van de onderliggende mechanismen en processen - bij wie, wanneer, waarom? - maakt dat we ons werk in de toekomst mogelijk (nog) beter kunnen doen. Dit zal uiteindelijk leiden tot effectieve-

re en daardoor minder kostbare coaching en supervisie (mogelijk vergoed door zorgverzekeraars), tot kwalitatief betere training van (nieuwe) coaches en supervisors en tot (wetenschappelijke) kennisontwikkeling en verdere professionalisering van het vakgebied (zie Greif, 2013; Passmore & Fillery-Travis, 2011; Theeboom, Beersma & Van Vianen, 2014). Specifiek zou onderzoek naar de effectiviteit van supervisie en coaching zich moeten richten op de volgende vragen.

- Bij wie en onder welke omstandigheden werkt het beter of minder goed?
- Waarom werkt het bij de een goed, maar bij de ander niet, minder goed of zelfs averechts?

In dit artikel bespreken we beknopt wat we momenteel weten over de effectiviteit van coaching (voor een uitgebreider overzicht zie o.a. De Haan & Duckworth, 2012; Ely e.a., 2010; Grant, 2013; Passmore & Fillery-Travis, 2011; Theeboom e.a., 2014). Op basis daarvan presenteren we een onderzoeksmodel dat richting kan geven aan toekomstig onderzoek (zie figuur 1). Uiteindelijk doel is het bouwen van een coherent kennisbestand dat betrouwbare antwoorden geeft op de vraag welk type coaching effectief is, bij wie, wanneer en waarom.



**Figuur 1** Het onderzoeksmodel. De ononderbroken pijlen geven het hypothetische model weer. De gestippelde pijlen geven aan dat de relaties tussen de variabelen mogelijk circulair van aard zijn.

**IS COACHING EFFECTIEF?** Hoewel er behoorlijk wat beschrijvend onderzoek naar supervisie en coaching is verricht, is de hoeveelheid toetsend onderzoek zeer beperkt. Idealiter worden in wetenschappelijk interventieonderzoek ten minste twee groepen onderscheiden: een groep die de interventie ondergaat, en een controlegroep (bijvoorbeeld mensen op een wachtlijst) bij wie dat niet gebeurt, maar wel in alle andere opzichten gemiddeld genomen min of meer gelijk is (bijvoorbeeld wat betreft geslacht, opleidingsniveau of aard van de functies). In zo'n 'randomized controlled design' is het essentieel dat deelnemers willekeurig ('at random') worden toegewezen van een van beide groepen, waardoor mogelijke effecten niet kunnen worden verklaard door initiële verschillen (zoals houding en mening over coaching). Echter, mede vanwege de weerbarstige praktijk is het aantal studies dat aan deze wetenschappelijke voorwaarden voldoet, zeer beperkt (Grant, 2013; Theeboom e.a., 2014).

Een van de weinig goede voorbeelden van een onderzoek met een 'randomized controlled design', is het onderzoek naar het effect van preventief coachen van Duijts, Kant, Van den Brandt en Swaen (2008). Na een zorgvuldige screeningsprocedure onder 8.603 werknemers van drie bedrijven, werden uiteindelijk 151 werknemers geïdentificeerd als zijnde 'at risk' ofwel in de gevarenszone voor ziekmelding vanwege psychosociale gezondheidsklachten. Van hen werd de helft ( $N = 76$ ) at random toegewezen aan de groep met preventieve coaching en de andere helft ( $N = 75$ ) aan de controlegroep.

De preventieve coachingsgesprekken (zeven tot negen sessies) vonden plaats in de daaropvolgende zes maanden. De interventie werd uitgevoerd door acht coaches van een externe organisatie, met als leidraad een uitgeschreven coachingsprotocol dat na iedere bijeenkomst via een checklist werd getoetst. In de eerste twee bijeenkomsten werd de (werk)situatie van de coachee in kaart gebracht en werden de doelen van het coachingstraject in gezamenlijk overleg geformuleerd. Bij de tweede sessie en de

laatste sessie was de direct leidinggevende van de coachee aanwezig. In de tussentijdse vier tot zes sessies vond de op de coachee toegespitste, individuele coaching plaats.

De effectiviteit van de preventieve coaching bleek onder meer uit objectieve verzuimgegevens geregistreerd gedurende het jaar vanaf de aanvang van de interventie: een afname van 14 procent in verzuimduur in de interventiegroep ten opzichte van de controlegroep (15,6 versus 18,1 dagen). Daarbij rapporteerden de deelnemers uit de interventiegroep een significant verbeterde gezondheid, minder psychologische stress, minder burn-out, minder herstelbehoefte, minder depressieve en emotionele reactiepatronen en een toegenomen tevredenheid met het leven.

Op basis van het onderzoek van Duijts e.a. (2008) kunnen we dus concluderen dat coaching werkt, maar het onderzoek geeft geen antwoord op de vraag waardoor het heeft gewerkt. Om deze vraag naar de werkzame ingrediënten te beantwoorden zouden, naast uitkomsten als verzuim, stress en tevredenheid, ook procesvariabelen gemeten moeten worden.

Meer studies zijn verricht waarbij deelnemers niet willekeurig aan groepen werden toegewezen; dit wordt wel aangeduid als een quasi-experiment (o.a. Evers, Brouwers & Tomic, 2006; Smither e.a., 2003). Andere studies hebben helemaal geen controlegroep en bestuderen slechts een enkele groep die coaching krijgt. Door het ontbreken van een controlegroep kan de veronderstelde effectiviteit van de coachingsinterventie niet worden vastgesteld. Immers, als er door coachees vooruitgang wordt geboekt, moeten we kunnen vaststellen dat dezelfde groei niet heeft plaatsgevonden bij mensen in soortgelijke omstandigheden die geen coaching hebben gekregen.

Dit betekent overigens niet dat studies zonder controlegroep geen waarde hebben. Als in een interventiegroep vooruitgang is geboekt op de vaardigheden waarop de coaching was gericht, maar niet op vaardigheden waarop de coaching niet was gericht (maar die eveneens voor- en achteraf zijn gemeten), dan is



het aannemelijk dat de coaching effect heeft gehad (o.a. Peterson, 1993).

In een overzichtsartikel concludeert Grant (2013) dat het patroon in de diverse studies, onafhankelijk van het onderzoeksontwerp, suggereert dat coaching veelal tot positieve resultaten leidt (zie De Haan & Duckworth, 2012; Ely e.a., 2010; Passmore & Fillery-Travis, 2011; Theeboom e.a., 2014). Het meest overtuigend zijn de slechts veertien studies (prijldatum januari 2011) die een 'randomized controlled design' hanteerden, zoals het besproken preventieve coachingsonderzoek van Duijts e.a. (2008; zie ook o.a. Grant, Curtaïne & Burton, 2009; Spence, Cavanagh & Grant, 2008). Op basis van deze studies concludeerde Grant (2013) dat coaching een positief effect heeft op uitkomsten als doelrealisatie, veerkracht en welbevinden. De resultaten van quasi-experimenteel onderzoek en studies zonder controlegroep laten eenzelfde patroon zien, maar zijn vanwege de suboptimale methodologie minder overtuigend.

Hetzelfde geldt voor zogenoemde  $N = 1$ -studies. Bij zulk onderzoek (tijdreeksanalyse) wordt het gedrag van een enkele persoon longitudinaal in kaart gebracht tijdens interventie- en non-interventieperioden. Vaak worden bij  $N = 1$ -studies meerdere deelnemers gevolgd, al ligt de nadruk altijd op gedragsverandering bij individuen (zoals een coachee of supervisant). Gedurende een langere periode beantwoordt de deelnemer periodiek een aantal vragen, waardoor veranderingen in affect, cognitie en gedrag zichtbaar worden. Het is mogelijk om mensen uit de omgeving van de deelnemer bij het onderzoek te betrekken, zoals de supervisor of coach, de leidinggevende, cliënten of collega's van de supervisant/coachee (zie Duijts e.a., 2008).

Het grote voordeel van de  $N = 1$ -methode is dat het proces goed in kaart kan worden gebracht en dat zowel de coach als de coachee direct kan leren van de resultaten en op basis daarvan kan bijsturen. Mede daarom zal dit soort studies veel coaches en supervisors aanspreken, omdat de gangbare opvatting is dat coaching maatwerk is (dat wil zeggen: een geïndivi-

dualiseerde, op verandering gerichte activiteit, afgestemd op de coachee's unieke doelen, persoonlijkheid, ontwikkelingsfase en situatie).

In een van de betere  $N = 1$ -studies onderzochten Libri en Kemp (2006) een interventie (gebaseerd op Grant, 2002) die onder meer was gericht op het formuleren van zogenaamde SMART-doelen (Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en Tijdgebonden), voorlichting over veranderingsprocessen en mogelijk implicaties (zoals onzekerheid en omgaan met tegenslag) en het leren en verbeteren van stressmanagementtechnieken. Sterke punten van deze studie zijn het gebruik van betrouwbare en wetenschappelijk gevalideerde meetinstrumenten - dat zou vanzelfsprekend moeten zijn, maar is het helaas niet - en het onderzoeksontwerp. Namelijk, om enig inzicht te krijgen in oorzaak-gevolgrelaties, werd de interventie voor enige tijd teruggedraaid en daarna weer opgepakt. Met andere woorden: Libri en Kemp (2006) hanteerden een A (gangbare werkwijze) - B (Interventie) - A (terug naar gangbare werkwijze) - B (herinvoeren Interventie) onderzoeksontwerp. Elke fase duurde drie weken, met één meting per week (dus twaalf metingen) en er vonden twee nametingen plaats na een half jaar en anderhalf jaar.

De resultaten suggereren dat op cognities en gedrag gerichte coaching effectief was bij een dertigjarige verkoper van financiële producten. De figuren die Libri en Kemp (2006) presenteren laten een positieve trend zien over de veertien metingen, met stabilisatie in de tweede A-episode ('terug naar de gangbare werkwijze'). Ook op de langere termijn (na anderhalf jaar) waren effecten zichtbaar in termen van verkoopcijfers, zelfeffectiviteit en zelfvertrouwen, maar dit werd niet formeel getoetst.

**WERKZAME INGREDIËNTEN** Hoewel de beschikbare onderzoeksgegevens wijzen op positieve effecten van coaching (De Haan & Duckworth, 2012; Ely e.a., 2010; Grant, 2013; Passmore & Fillery-Travis, 2011; Theeboom e.a., 2014), moeten we - gezien de suboptimale kwaliteit van veel onderzoek op dit gebied -

voorzichtig zijn met het trekken van conclusies. Hiermee moeten we nog voorzichtiger zijn, wanneer het de mogelijk werkzame ingrediënten van supervisie en coaching betreft (Ianiro, Schermuly & Kauffield, 2013). Ten eerste is er weinig theorievorming en onderzoek naar onderliggende processen (Gabriel, Moran & Brodie Gregory, 2014) en ten tweede laat de kwaliteit van het beschikbare onderzoek (nog meer) te wensen over (zoals beschrijvend van aard, kleine aantallen, niet-gestandaardiseerde meetinstrumenten, retrospectief of geen controlegroep). We weten dus eigenlijk nog heel weinig van bij wie, wanneer en onder welke omstandigheden coaching beter of minder goed werkt; noch weten we veel over waarom het bij de een goed werkt, maar niet, minder goed of zelfs averechts bij de ander.

Wat betreft deze laatste (waarom)vraag is wel de trend zichtbaar dat een goede relatie tussen coach en coachee van belang is voor de effectiviteit van coaching (Bluckert, 2005; De Haan, Duckworth, Birch & Jones, 2013; O'Broin & Palmer, 2010), vooral wanneer ook de klinische literatuur erbij wordt betrokken (De Haan & Duckworth, 2012; McKenna & Davis, 2009). Uit meta-analyses blijkt namelijk dat de verschillende therapeutische methoden en technieken nauwelijks van belang zijn voor de effectiviteit. Belangrijker in dit opzicht zijn factoren als een goede sfeer, een prettige affectieve band, vertrouwen en empathie, en overeenstemming over doelen (o.a. Norcross, 2011; O'Broin & Palmer, 2010; Wampold, 2001).

Hierbij moet uiteraard worden opgemerkt dat er belangrijke verschillen zijn tussen coaching en therapie, waardoor de coach-coacheerelatie mogelijk anders werkt dan de therapeut-cliëntrelatie (Segers & Vloeberghs, 2009). Zo zijn coachees gemiddeld genomen emotioneel stabiel en dan klinische cliënten en gelijkwaardiger aan de coach dan de cliënt aan de therapeut (wat betreft zelfvertrouwen en demografische variabelen als opleidingsniveau; o.a. Ianiro e.a., 2013). Het onderzoek van Ianiro e.a. (2013) is een goed voorbeeld van een onderzoek dat het belang van de

coach-coacheerelatie aantoont voor de effectiviteit van coaching. Zij observeerden en analyseerden daadwerkelijke (verbale en non-verbale) interacties tussen coach en coachee gedurende de eerste sessie van één tot twee uur. Meer specifiek beoordeelden zij tijdens deze eerste sessie het verbale en non-verbale gedrag van de participanten op twee dimensies: affilatie (vriendelijk versus vijandig) en assertiviteit (dominant versus submissief). Vervolgens stelden zij een totaalscore samen voor iedere participant op beide dimensies, en berekenden zij een gelijkheidsmaat ('similarity') tussen coach en coachee op beide dimensies. Aan het eind van het coachingstraject, na vijf sessies van één tot twee uur, drie tot vier maanden later, vroegen zij de coachees om hun oordelen te geven wat betreft de kwaliteit van de coach-coacheerelatie, en de mate waarin zij drie persoonlijke doelen (vastgesteld tijdens de eerste sessie) hadden gerealiseerd.

Het belangrijkste resultaat was dat verbale en non-verbale gelijkheid in termen van affilatie en assertiviteit waren gerelateerd aan het oordeel van de coachee over zowel de kwaliteit van de coach-coacheerelatie als over de doelrealisatie. De opzet van het onderzoek maakt het aannemelijk dat de waargenomen gelijkheid (bijvoorbeeld wat betreft een goede relatie) hebben geleid tot doelrealisatie. Doelrealisatie kan vervolgens het positieve oordeel over de relatie verder versterken, wat weer gunstige(r) gevolgen kan hebben voor de effectiviteit van de coaching.

**DOELREALISATIE ALS KERNCRIERIUM** In het algemeen kan coaching worden omschreven als een proces waarbij de coach de coachee helpt met het ontwikkelen van diens capaciteiten en prestaties door: *a* gewenste uitkomsten te identificeren, *b* specifieke doelen te formuleren, *c* zelfeffectiviteit te versterken (en zodoende de motivatie te verhogen), *d* hulpbronnen aan te spreken en te nemen acties te specificeren, *e* te registreren en evalueren in hoeverre de doelen zijn gerealiseerd, en *f* plannen en acties zo nodig bij te stellen (Grant, 2013).



Echter, dit op optimale zelfregulering gerichte proces kan onder meer betrekking hebben op doelrealisatie op uiteenlopende inhoudsgebieden (zoals werkstress, organisatieverandering en leidinggeven) bij coachees van verschillende niveaus (zoals topbestuurders, leidinggevenden en uitvoerders) en bij coachees werkzaam in verschillende organisaties en sectoren. De succes- of effectiviteitscriteria lopen daarom in de meeste gevallen sterk uiteen en betreffen bijvoorbeeld interpersoonlijke vaardigheden, besluitvormingsvaardigheden, persoonlijke effectiviteit, stress- en time-management, leiderschap, omgaan met conflicten en veiligheidsgedrag.

Een gerelateerd probleem bij het vaststellen van de effectiviteit van coaching is dat er niet een enkele algemeen geaccepteerde definitie van coaching bestaat (Passmore, Peterson & Freire, 2013). Het debat gaat onder meer over de vraag of de uitkomsten voor de organisatie (bijvoorbeeld de werkgever van de coachee) in de definitie moeten worden meegenomen. De veelgebruikte definitie van Whitmore (1992, p. 10) beperkt zich tot de uitkomsten voor de coachee zelf: 'Coaching is unlocking people's potential to maximize their own performance (...)'.  
Andere meer complexe maar ook gangbare definities (o.a. Kilburg, 2000, p. 142) includeren tevens de uitkomsten voor de organisatie. Welke definitie men hanteert, is vanzelfsprekend bepalend voor het vaststellen van de succescriteria. Ofwel, wordt de effectiviteit bepaald op basis van uitsluitend de individuele uitkomsten voor de coachee of neemt men tevens de uitkomsten voor de organisatie mee?

De doelen en beoogde verandering (op individueel en/of organisatieniveau) kunnen voor iedere coachee dus anders zijn. Echter, in alle gevallen is doelrealisatie de kernuitkomst. Immers, coaching is een methodologie gericht op verandering en doelrealisatie (Grant, 2013; Yves, 2008). Om de effectiviteit van coaching te kunnen vaststellen, moeten we dus doelrealisatie onafhankelijk van doelinhoud kunnen meten. Dit kan door eerst te vragen naar de unieke, inhoudspecifieke doelen van iedere coachee. Daarbij moet worden

gevraagd naar haalbaarheid en moeilijkheidsgraad en naar de ingeschatte tijd die nodig is om het doel te realiseren. Immers, sommige doelen kunnen binnen enkele uren worden gerealiseerd, terwijl men veel meer tijd (dagen, maanden, jaren) nodig heeft voor het behalen van andere doelen. Aan het eind van het coachingstraject kan vervolgens per doel op een gestandaardiseerde wijze worden gevraagd naar de realisatie van het doel.

Daarnaast zijn algemene uitkomstmaten op individueel niveau van belang (zoals algemeen welbevinden), evenals belangrijke uitkomsten voor de organisatie (zoals de werkprestaties van de coachee). Wanneer de doelrealisatie van coachees, onafhankelijk van de aard en niveau van het doel, kunnen worden vergeleken, dan kan de effectiviteit van verschillende interventies en methodologieën op zinvolle wijze tegen elkaar worden afgezet.

Bij het vaststellen van de inhoud van de doelen is het, vanuit theoretisch oogpunt, zinvol om onderscheid te maken tussen deficiëntiegerichte doelen en talentgerichte doelen (zie ook figuur 1). Deficiëntiegerichte doelen zijn gericht op het versterken van competenties die noodzakelijk zijn voor goed functioneren, maar bij een coachee onvoldoende ontwikkeld zijn (Hiemstra & Van Yperen, in druk; Lingsma & Scholten, 2007). Talentgerichte doelen zijn daarentegen gericht op het verder ontwikkelen van talenten, persoonlijke kwaliteiten en sterke kanten.

Deficiëntiegerichte doelen zijn vaak de aanleiding om een coachtraject te starten. Echter, aanvullende talentgerichte doelen zouden kunnen worden gebruikt om de motivatie van de coachee te versterken. Immers, in vergelijking met deficiëntiegerichte doelen zijn talentgerichte doelen doorgaans intrinsieker van aard. Dat wil zeggen: de meeste mensen vinden het 'van binnenuit' leuker om de dingen te doen waar ze goed in zijn (Hiemstra & Van Yperen, in druk).

Het gecombineerd werken aan talentgerichte en deficiëntiegerichte doelen kan een positief effect hebben op de intrinsieke motivatie, het zelfvertrouwen

en de inzet, en zodoende de kans verhogen op doelrealisatie van met name deficiëntiegerichte doelen.

**AANDACHT VOOR HET PROCES** Intrinsieke motivatie, zelfvertrouwen en inzet zijn inderdaad procesvariabelen (of werkzame ingrediënten, mechanismen of mediators) die mogelijk kunnen verklaren waardoor doelen wel of niet worden gerealiseerd (zie Ryan, Lynch, Vansteenkiste & Deci, 2010).

Naast deze procesvariabelen zijn in procesmodellen ook zogenaamde moderators belangrijke ingrediënten. Dit zijn variabelen die een proces kunnen versterken of afzwakken. Zo verwachten we dat vooral de interactie tussen de doelen die een coachee nastreeft en de kwaliteit van de coach-coacheerrelatie van invloed is op de uitkomsten (via de mediators; zie figuur 1). Diverse studies suggereren namelijk dat de coach-coacheerrelatie de effectiviteit van coaching kan maken en breken (Grant e.a., 2010; Ianiro e.a., 2013; Norcross, 2011).

Daarbij zijn er aanwijzingen dat een meer oplossingsgerichte coachmethode in sommige gevallen effectiever is dan andere methoden (Grant & O'Connor, 2010; Ianiro e.a., 2013). In welke gevallen welke coachmethode effectief is, is wellicht mede afhankelijk van de afstemming ('fit') op de kenmerken van de coachee (o.a. Kristof-Brown & Billsberry, 2013). Een inzichtgerichte methode werkt mogelijk goed bij coachees met een sterke behoefte aan autonomie, terwijl een oplossingsgerichte methode beter zou kunnen werken bij coachees met een sterke behoefte aan structuur en zekerheid.

Toekomstig onderzoek zou derhalve moeten inzoomen op de coachmethode (probleemgericht, inzichtgericht, oplossingsgericht of persoonsgericht; De Haan & Burger, 2004), kenmerken van de coachee en de specifieke elementen van de coach-coacheerrelatie die uitkomsten het best kunnen verklaren (zoals gelijkwaardigheid, overeenkomsten in persoonlijkheid, vertrouwen of sfeer en overeenstemming over doelen; o.a. Grant e.a., 2010; De Haan e.a., 2013; Ianiro e.a., 2013; McKenna & Davis, 2009; Norcross, 2011; Wampold, 2001).

Een andere belangrijke moderator vanuit zowel theoretisch als praktisch oogpunt is de opvatting ('belief') van zowel coach als coachees ten aanzien van de veranderbaarheid van vaardigheden, attitudes, waarden, eigenschappen, enzovoort (zie figuur 1). Zo zijn er mensen die geloven dat leiderschap aangeboren is en daardoor niet of nauwelijks aangeleerd kan worden. Anderen geloven juist dat je via leiderschapstrainingen leiderschapsvaardigheden kunt aanleren en zodoende een effectievere leidinggeven kunt worden. Dweck (1986) duidt deze mensen aan als respectievelijk 'entity theorists' en 'incremental theorists', ofwel personen die niet geloven in veranderbaarheid, versus personen die geloven dat vaardigheden, attitudes, waarden, eigenschappen, enzovoort, wel degelijk veranderbaar zijn.

Dit kan overigens per dimensie verschillen. Zo kun je geloven dat je altijd verlegen zult blijven en gevoelig voor stress, maar dat je je mentale weerbaarheid kunt versterken en veel beter kunt worden als gitarist. Verondersteld kan worden dat deze opvattingen consequenties hebben voor de bereidheid om überhaupt te beginnen met coaching, en zo ja, voor de motivatie en inzet tijdens een coachingstraject.

Zoals weergegeven in het voorgestelde onderzoeksmodel (zie figuur 1) kan worden verwacht dat, in vergelijking met coachees die uitsluitend deficiëntiegerichte doelen nastreven, coachees die (ook) talentgerichte doelen nastreven meer intrinsiek gemotiveerd zijn, meer inzet vertonen en meer zelfvertrouwen hebben. Daardoor vergroten zij hun kansen op het behalen van de gewenste uitkomsten. Daarbij wordt verwacht dat een goede coach-coacheerrelatie, de coachmethode en de afstemming daarvan op de kenmerken van de coachee, en een geloof in de veranderbaarheid van de kernvariabelen, een faciliterende werking hebben op het effect van doelen op doelrealisatie en andere gewenste uitkomsten.

**TOETSING VAN HET MODEL** Zoals elk wetenschappelijk onderzoeksmodel is ook dat van ons een vereenvoudigde weergave van de werkelijkheid, met uitslui-



tend een aantal kernvariabelen. Een onderzoeksmodel moet worden gezien als een uitgangspunt en raamwerk dat richting geeft aan toekomstig onderzoek, waarbij idealiter voor de toetsing elkaar aanvullende methodologieën worden gebruikt. Gezien de suboptimale methodologie van veel voorafgaand onderzoek (voor een overzicht zie Grant, 2013; Theeboom e.a., 2014), gaat de voorkeur uit naar interventiestudies met een 'randomized controlled design' (o.a. Duijts e.a., 2008). Voordelen daarvan zijn dat coachmethoden en -stijlen tegen elkaar (en tegen een controlegroep) kunnen worden afgezet, en dat causale relaties kunnen worden vastgesteld, inclusief de onderliggende processen (zie bijvoorbeeld de mediators in figuur 1). Deze procesvariabelen moeten vanzelfsprekend wel gemeten worden (met wetenschappelijk gevalideerde meetinstrumenten), wat tot op heden bij interventieonderzoek naar supervisie en coaching nauwelijks is gedaan.

Uitgangspunt van ons onderzoeksmodel is dat doelen in interactie met de moderators, via de mediators (of procesvariabelen), de uitkomsten bepalen, wat vanzelfsprekend niet uitsluit dat de causaliteit ook andersom kan zijn. Ervan uitgaande dat de relaties tussen de variabelen mogelijk circulair van aard zijn, kan in een volgende studie worden onderzocht of een interventie gericht op het verhogen van het zelfvertrouwen van de coachee, effect heeft op het formuleren van talent- en deficiëntiegerichte doelen. Daardoor ontstaat niet alleen meer inzicht in onderliggende (causale) processen (bij wie, wanneer, onder welke omstandigheden, waarom?), maar kunnen de uitkomsten ook marktpartijen overtuigen van de effectiviteit van een bepaalde interventie, methodiek of coachmethode. Het kan bijvoorbeeld zorgverzekeraars ervan overtuigen om coaching en supervisie te vergoeden.

Omdat coaching veelal een ideosyncratisch karakter heeft en circulair van aard is, is het belangrijk om aanvullend onderzoek te doen via methoden die daar recht aan doen. Zo kunnen belangrijke inzichten wor-

den verkregen in (cyclische) processen en effecten via kwalitatief (survey)onderzoek en vooral via de eerder besproken  $N = 1$  of casestudy's met veel herhaalde metingen. Idealiter beantwoordt een coachee in  $N = 1$ -onderzoek tijdens interventie- en non-interventieperioden meermalen per dag een aantal vragen ( $< 10$ ) die de procesvariabelen en criteria representeren. Zodoende kan de ontwikkeling in kaart worden gebracht, als functie van de interventie. Met behulp van hedendaagse technologische hulpmiddelen (zoals apps voor smartphones en tablets) zijn  $N = 1$ -studies gemakkelijker uit te voeren en minder belastend voor de deelnemer.

Uiteindelijk doel van deze onderzoeksinspanningen is een rijk en duurzaam kennisbestand, dat een wetenschappelijk en empirisch onderbouwd ('evidence-based') antwoord geeft op de vraag welk type coaching effectief is, bij wie, wanneer en waarom; dit zou uiteindelijk moeten leiden tot een (nog) betere begeleiding en advisering van coachees. Het meest aantrekkelijke, aansprekende en spannende onderzoek is onderzoek waarbij als het ware wordt gewed dat een bepaald type coaching (bijvoorbeeld een oplossingsgerichte stijl) beter werkt dan een ander type coaching (bijvoorbeeld een persoonsgerichte stijl) of geen coaching, waarbij belangrijke randvoorwaarden en uitkomsten vooraf worden gespecificeerd en geacordeerd door alle betrokkenen.

Onze inzet is dat deze wijze van werken het vak van supervisor en coach zal voeden en verrijken, door alle betrokkenen kritisch te houden op waar zij mee bezig zijn, hen te enthousiasmeren om de juiste vragen te stellen en daarmee aan de slag te gaan, hen aan te moedigen om verder kijken dan de tevreden supervisor of coachee en de effectiviteit supervisie en coaching te vergroten. We hopen dan ook dat dit artikel partijen en organisaties enthousiasmeert om als partner, sponsor of participant mee te werken aan ons onderzoeksprogramma naar de effectiviteit van supervisie en coaching.



## LITERATUUR

- Bluckert, P. (2005). Critical factors in executive coaching. The coaching relationship. *Industrial and Commercial Training*, 37, 336-340.
- Burger, Y. & Haan, E. de (2004). *Coachen met collega's. Praktijkboek individuele consultatie*. Assen: Van Gorcum.
- Duijts, S.F.A., Kant, I., Brandt, P.A. van den & Swaen, G.M.H. (2008). Effectiveness of a preventive coaching intervention for employees at risk for sickness absence due to psychosocial health complaints: results of a randomized controlled trial. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 50, 765-776.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Ely, K., Boyce, L.A., Nelson, J.K., Zaccaro, S.J., Hernez-Broome, G. & Whyman, W. (2010). Evaluating leadership coaching: a review and integrated framework. *Leadership Quarterly*, 21, 585-599.
- Evers, W.J.G., Brouwers, A. & Tomic, W. (2006). A quasi-experimental study on management coaching effectiveness. *Consulting Psychology Journal: Practiced and Research*, 58, 174-182.
- Gabriel, A.S., Moran, C.M. & Brodie Gregory, J. (2014). How can humanistic coaching affect employee well-being and performance? An application of self-determination theory. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 7, 56-73.
- Grant, A.M. (2002). Towards a psychology of coaching: the impact of coaching on metacognition, mental health and goal attainment. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 63, 6094.
- Grant, A.M. (2013). The efficacy of coaching. In J. Passmore, D.B. Peterson & T. Freire (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of the psychology of coaching and mentoring* (pp. 15-39). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Grant, A.M. & O'Connor, S.A. (2010). The differential effects of solution-focused and problem-focused coaching questions. A pilot study with implications for practice. *Industrial and Commercial Training*, 42, 102-111.
- Grant, A.M., Curtayne, L. & Burton, G. (2009). Executive coaching enhances goal attainment, resilience and workplace well-being. A randomized controlled study. *Journal of Positive Psychology*, 4, 396-407.
- Grant, A.M., Passmore, J., Cavanagh, M.J. & Parker, H. (2010). The state of play in coaching today. A comprehensive review of the field. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 25, 125-167.
- Greif, S. (2013). Conducting organizational-based evaluations of coaching and mentoring programs. In J. Passmore, D.B. Peterson & T. Freire (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of the psychology of coaching and mentoring* (pp. 445-470). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Haan, E. de & Duckworth, A. (2012). Signaling a new trend in executive coaching outcome research. *International Coaching Psychology Review*, 8, 6-19.
- Haan, E. de, Duckworth, A., Birch, D. & Jones, C.J. (2013). Executive coaching outcome research. The contribution of common factors such as relationship, personality match, and self-efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 65, 40-57.
- Hiemstra, D. & Yperen, N.W. van (in druk). The effects of strength-based versus deficit-based learning on students' effort intentions. *Motivation and Emotion*.
- Ianiro, P.M., Schermuly, C.C. & Kauffeld, S. (2013). Why interpersonal dominance and affiliation matter: an interaction analysis of the coach-client relationship. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 6, 25-46.
- Kilburg, R.R. (2000). *Executive coaching: developing managerial wisdom in a world of chaos*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kristof-Brown, A.L. & Billsberry, J. (2013). *Organizational fit: key issues and new directions*. Chichester, UK: Wiley.
- Libri, V. & Kemp, T. (2006). Assessing the efficacy of a cognitive behavioural executive coaching programme. *International Coaching Psychology Review*, 1, 9-18.
- Lingsma, M. & Scholten, M. (2007). *Coaching op competentie-ontwikkeling*. Soest: Nelissen.
- McKenna, D.D. & Davis, S.L. (2009). Hidden in plain sight. The active ingredients of executive coaching. *Industrial and Organizational Psychology*, 2, 244-260.
- Norcross, J.C. (2011). *Psychotherapy relationships that work*. New York: Oxford University Press.
- O'Broin, A. & Palmer, S. (2010). Exploring key aspects in the formation of coaching relationships: initial indicators from the perspective of the coachee and the coach. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 3, 124-143.
- Passmore, J. & Fillery-Travis, A. (2011). A critical review of executive coaching research: A decade of progress and what's to come. *Coaching: An International Journal of Theory, Research, and Practice*, 4, 70-80.
- Passmore, J., Peterson, D.B. & Freire, T. (2013). *The Wiley-Blackwell handbook of the psychology of coaching and mentoring*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Peterson, D.B. (1993). *Skill learning and behavior change in an individually tailored management coaching and training program*. Ongepubliceerde dissertatie. University of Minnesota, Minneapolis.
- Ryan, R.M., Lynch, M.F., Vansteenkiste, M. & Deci, E.L. (2010). Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy and behavior chan-

- ge. A look at theory and practice. *Counseling Psychologist*, 39, 193-260.
- Segers, J. & Vloeberghs, D. (2009). Do theory and techniques in executive coaching matter more than in therapy? *Industrial and Organizational Psychology*, 2, 280-283.
  - Smither, J.W., London, M., Flautt, R., Vargas, Y. & Kucine, I. (2003). Can working with an executive coach improve multisource feedback ratings over time? A quasi-experimental field study. *Personnel Psychology*, 26, 23-44.
  - Spence, G.B., Cavanagh, M.J. & Grant, A.M. (2008). The integration of mindfulness training and health coaching: an exploratory study. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 1, 145-163.
  - Theeboom, T., Beersma, B. & Vianen, A.E.M. van (2014). Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *Journal of Positive Psychology*, 9, 1-18.
  - Wampold, B.E. (2001). *The great psychotherapy debate: models, methods, and findings*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
  - Whitmore, J. (1992). *Coaching for performance*. Londen: Nicholas Bearley.
  - Yves, Y. (2008). What is 'coaching'? An exploration of conflicting paradigms. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 6, 100-113.