

Hogeschool Windesheim Zwolle

Talentgericht coachen bij Bouwkunde

Studentgegevens:

Naam: E.M. Kroesen

Studentnummer: S912344

Naam medestudent: M. Kip

Inleverdatum: 11 juli 2014

Versie: herkansing definitief

Opleiding: Master Learning and Innovation

Schoolorganisatie: Hogeschool Windesheim Zwolle

Begeleidend docent: I.M. Paalman

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Samenvatting	5
1. Inleiding	6
1.1. Aanleiding	6
1.2. Doelstelling van het onderzoek	7
1.3. Onderzoeksvraag en deelvragen	7
1.4. Leeswijzer	8
2. Theoretische verdieping	9
2.1. Inleiding	9
2.2. Talentgericht coachen	9
2.3. Organisatie en talentgericht coachen	10
2.4. Relatie tussen organisatiestructuur en organisatiecultuur	11
2.5. Organisatiecultuur (in het onderwijs)	12
2.6. Conclusie	14
3. Opzet van het onderzoek	15
3.1. Onderzoeksmethode	15
3.2. Aanpak van het onderzoek	16
3.3. Dataverzameling	16
3.4. Validiteit en betrouwbaarheid	19
3.5. Ethiek	20
4. Resultaten	22
4.1. Resultaten deelvraag 1 ‘Wat is talentgericht coachen?’	22
4.1.1. Resultaten vanuit de literatuur	22
4.1.2. Resultaten vanuit de experts	23
4.2. Resultaten deelvraag 2 ‘Welke organisatie past bij talentgericht coachen?’	23
4.2.1. Resultaten vanuit de literatuur	23
4.2.2. Resultaten vanuit interviews met experts	24
4.3. Resultaten deelvraag 3 ‘Wat vraagt talentgericht coachen van de organisatie volgens docenten?’	25
4.3.1. Resultaten enquête bouwkunde docenten	25
4.3.2. Resultaten groepsgesprek bouwkunde docenten	26
4.4. Resultaten deelvraag 4: ‘Wat vraagt talentgericht coachen van de organisatie volgens studenten?’	27
4.4.1. Resultaten enquête bouwkunde studenten	27
4.4.2. Resultaten groepsgesprek bouwkunde studenten	28
5. Conclusies en discussie	30
5.1. Inleiding	30

5.2. Conclusies	30
5.3. Discussie	34
5.4. (On)verwachte inzichten	34
5.5. Implicaties voor de innovatie	35
5.6. Vervolgonderzoek	36
6. Betekenis voor de onderwijs- en innovatiepraktijk	37
6.1. Effect onderzoeksofzet op de innovatie	37
6.2. Onderzoeker en innovator	38
6.3. Vormgeving en borging innovatie	39
Literatuurlijst	41
Bijlagen:	46
Bijlage 1. Topiclijst interviews externe experts	
Bijlage 2. Matrix met codes	
Bijlage 3. Uitnodiging invullen digitale enquête docenten bouwkunde	
Bijlage 4. Uitnodiging invullen digitale enquête studenten bouwkunde	
Bijlage 5. Draaiboek groepsgesprekken docenten en studenten bouwkunde	
Bijlage 6. Gestickerd overzicht resultaten groepsgesprek docenten	
Bijlage 7. Gestickerd overzicht resultaten groepsgesprek studenten	

Voorwoord

Deze masterthesis is geschreven in het kader van de studie Master of Learning and Innovation aan de Hogeschool Windesheim in Zwolle.

Als docent bouwkunde en studieloopbaanbegeleider ben ik nauw betrokken bij het coachen en begeleiden van de bouwkunde studenten. Binnen de opleiding Bouwkunde is het voornemen om door middel van talentgericht coachen een nieuwe impuls aan de begeleiding van studenten te geven.

Onze directeur, Ineke van der Wal heeft mijn collega Mireille Kip en mij gevraagd of we mogelijk talentgericht coachen als onderwerp voor onze masterthesis wilden kiezen om op deze manier meer expertise binnen het domein te genereren op het gebied van talentgericht coachen. Aan deze vraag hebben we gehoor gegeven en daarom hebben we onderzoek gedaan naar wat talentgericht coachen vraagt van de docent en van de organisatie.

In deze thesis beschrijf ik mijn onderzoek naar het talentgericht coachen bij de opleiding Bouwkunde aan de Hogeschool Windesheim in Zwolle, waarbij de organisatiekant van de onderzoeksvraag onderzocht is. Het onderzoek is in tweeën gesplitst en richt zich op wat talentgericht coachen vraagt van de docent en van de organisatie. In het onderzoek gedaan door Mireille Kip is met name ingezoomd op de docentkant, dit deelonderzoek betreft de organisatiekant.

Alle geraadpleegde experts, docenten en studenten die hebben meegewerkt aan mijn onderzoek wil ik bedanken voor hun tijd en vertrouwen. Hun bijdrage is onontbeerlijk geweest. Ik verwacht dat hun input zal bijdragen aan een goede invoering van het talentgerichte coachen binnen de opleiding Bouwkunde. Ook wil ik mijn thesisbegeleider Ingrid Paalman bedanken voor haar feedback en inspirerende begeleiding tijdens het uitvoeren van het onderzoek. Als laatste Mireille: dank voor de fijne samenwerking van de afgelopen maanden. We vulden elkaar goed aan, konden kritisch naar elkaar zijn, maar hebben toch ook veel gelachen samen.

Coevorden, juli 2014

Eefje Kroesen

Samenvatting

Uit de jaarcijfers (bedrijfsbureau domein Techniek) van de Hogeschool Windesheim in Zwolle, van afgelopen jaren blijkt dat de studievoortgang van studenten bij de opleiding Bouwkunde stagneert. De directie van het domein Techniek vindt dit een ongewenste ontwikkeling en wil deze afname tegengaan door onder andere de begeleiding van studenten te verbeteren, door een talentgerichte benadering te gaan hanteren bij het begeleiden van studenten. Het is immers van belang dat het Nederlandse hoger onderwijs zich richt op talentontwikkeling (Gerretsen, 2011; Van den Doel, 2006; Van Eijl, 2010; Wolfensberger, 2006).

Het probleem wat zich hierbij voordoet is dat er geen kant en klaar ontwerp voorhanden is om talentgericht coachen in de opleiding Bouwkunde aan de Hogeschool Windesheim in Zwolle in te voeren.

De vraag die hierdoor is ontstaan, is wat er nodig is om het coachen op talent in te voeren binnen de opleiding Bouwkunde.

Vanuit deze praktijkvraag is onderzoek verricht met als hoofdvraag: Wat vraagt talentgericht coachen binnen de opleiding Bouwkunde in de context van coaching en organisatie? Het onderzoek is gesplitst in twee deelonderzoeken, waarbij een menskant (de docent als coach) en een organisatiekant worden onderscheiden. Dit onderzoek betreft de organisatiekant.

Literatuuronderzoek en het interviewen van drie experts op het gebied van talentgericht coachen leverden een aantal items op die relevant zijn in de context van organisatie: de organisatiecultuur, het HRM beleid, het curriculum en de invoeringsstrategie van talentgericht coachen.

Met behulp van een digitale enquête onder de bouwkunde docenten en studenten is onderzocht in welke mate docenten en studenten de genoemde items van belang achtten. De resultaten hiervan zijn in twee groepsgesprekken door docenten en studenten nader toegelicht.

De resultaten vanuit de digitale enquête en groepsgesprekken komen in grote lijnen overeen met wat vanuit de theorie verwacht mag worden. Zowel uit de literatuur als uit de antwoorden van de respondenten blijkt dat een mensgerichte organisatiecultuur wenselijk is bij het coachen op talent. Er moet in het curriculum voldoende ruimte zijn gereserveerd voor het houden van individuele gesprekken tussen coach en student. Daarnaast moeten de docenten die gaan coachen op talent gefaciliteerd worden in een training en moeten zij kunnen beschikken over een duidelijk instrumentarium, met een gestructureerde, methodische aanpak. Een punt van aandacht is het koppelen van studenten aan een coach. Studenten geven er de voorkeur aan om in de eerste twee jaar van de opleiding dezelfde coach te hebben, docenten hechten hier veel minder waarde aan.

Vervolgonderzoek zou dieper in kunnen gaan op de betekenis van talentgericht coachen voor de docent zelf, zijn mening over talentgericht coachen en wat het echt vraagt aan verandering, evenals onderzoek naar de heersende cultuur bij de opleiding Bouwkunde, om te kijken in hoeverre de heersende cultuur aansluit bij de organisatiecultuur die past bij talentgericht coachen.

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Het onderzoek zal uitgevoerd worden bij de opleiding Bouwkunde van de Hogeschool Windesheim bij de vestiging in Zwolle. De opleiding Bouwkunde vormt samen met diverse andere technische studies het domein Techniek.

Op de Hogeschool Windesheim neemt studieloopbaanbegeleiding (SLB) een belangrijke plaats in binnen het competentiegericht en vraaggestuurde onderwijsconcept (Windesheim Onderwijsstandaarden 6.0, 2011). Windesheim heeft de invulling voor SLB expliciet in haar onderwijsvisie voor 2013 benoemd middels *SLB op maat*: ‘Aan studenten wordt *persoonlijke en adequate begeleiding* aangeboden, met *eerlijke en bruikbare feedback op de prestaties*, er wordt gestuurd op resultaat, zodat de student succesvol zijn studie kan doorlopen’. **‘Windesheim biedt een omgeving waarin studenten zich maximaal kunnen** ontplooiën, hierbij worden zowel uitzonderlijke begaafdheden als specifieke functiebeperkingen serieus genomen’ (College van Bestuur, 2012). Het onderwijs bij de opleiding Bouwkunde is op dit moment competentiegericht, zowel op vakinhoudelijk gebied als ook op persoonlijke groei (Van der Wal, 2013).

Uit de jaarcijfers (bedrijfsbureau domein Techniek) van afgelopen jaren blijkt dat de studievoortgang van studenten bij de Bouwkunde opleiding stagneert. De directie van het domein Techniek vindt dit een ongewenste ontwikkeling en wil deze afname tegengaan door onder andere de begeleiding van studenten te verbeteren, door een nieuwe impuls te geven aan de studentbegeleiding. Opleidingen zijn immers gehouden aan het nemen van maatregelen die in hun beïnvloedingsfeer liggen (Van Berkel, Jansen, Bax, 2012). Vanuit een gehouden vooronderzoek binnen de opleiding Bouwkunde blijkt dat zowel docenten als studenten behoefte hebben aan een betere manier van begeleiding binnen de SLB (Kip, 2013).

Op directieniveau is besloten om binnen het domein Techniek van de Hogeschool Windesheim, waar de opleiding Bouwkunde deel van uitmaakt, een talentgerichte benadering te gaan hanteren bij het begeleiden van studenten. Deze benadering is voor de opleiding Bouwkunde een totaal nieuw fenomeen.

De talentgerichte benadering vindt zijn oorsprong in de arbeidsmarkt. De afgelopen twintig jaar is Nederland vrij snel omgeschakeld van een maak-economie naar een diensten-economie. In de 20^e eeuw vond er daardoor een verschuiving plaats in de vraag van de arbeidsmarkt. Dat heeft ervoor gezorgd dat het aandeel van menselijk gedrag sterker bepalend is geworden voor het succes van organisaties. Waar in fabrieken technologie en processen vaak de doorslag geven, geldt dat mensen het meeste verschil maken in de dienstverlening (Manninen 1998; Schoemaker, 2006; Leeuwendaal, 2013). Ontstond in de jaren '90 de trend naar talent vooral binnen organisaties, aandacht voor talent binnen het onderwijs ontstond pas in de 21^e eeuw (Dhert & Smits, 2011; Sligte, Bulterman-Bos & Huizinga, 2009).

‘De afgelopen jaren is evenwel steeds duidelijker geworden dat het Nederlandse hoger onderwijs meer werk zou moeten maken van talentontwikkeling’, zegt Van den Doel (2006, p.1). Wolfensberger (2006) onderschrijft eveneens de aandacht voor talent, en stelt dat de samenleving vraagt om eigentijds onderwijs. ‘Het hoger onderwijs moet functioneren in een snel veranderende maatschappij die vraagt om flexibele hoog opgeleide specialisten die interdisciplinair en intercultureel kunnen denken en handelen’.

Deze nieuwe onderwijsfilosofie wordt ook door Van Eijl (2010) onderkend. Hij geeft aan dat langzamerhand een nieuwe onderwijsfilosofie zijn intrede doet in het hoger onderwijs in Nederland. Deze filosofie stelt talentontwikkeling centraal. Studenten zijn daarbij niet meer mensen die zich een hoeveelheid kennis en vaardigheden eigen moeten maken binnen een vastgestelde hoeveelheid tijd maar mensen die talenten hebben die ontwikkeld kunnen worden. Ze moeten daarvoor worden uitgedaagd om hun grenzen op te zoeken en om nieuwe dingen uit te proberen, ook dingen die buiten hun vakgebied van keuze liggen om zichzelf bewust te worden van de nieuwe mogelijkheden die er in hen liggen en tot ontwikkeling gebracht kunnen worden.

Door te coachen op talent kan de begeleider de student verleiden om vanuit zijn intrinsieke motivatie zijn studieloopbaan ter hand te nemen stelt Gerretsen (2011). Onderzoek toont aan dat het coachen op talent een duidelijk positief effect op het zelfvertrouwen, de intrinsieke motivatie en de inzet van de studenten heeft (Louis, 2009).

Het probleem wat zich hierbij voordoet is dat er geen kant en klaar ontwerp voorhanden is om talentgericht coachen in de opleiding Bouwkunde in te voeren.

De vraag is wat er nodig is om het coachen op talent in te voeren binnen de opleiding Bouwkunde. Wat vraagt coachen op talent van de docent en wat vraagt coachen op talent van de organisatie?

1.2 Doelstelling van het onderzoek

Doel van het onderzoek is te ontdekken wat talentgericht coachen vraagt van de opleiding Bouwkunde binnen de context van coaching en de organisatie. Dit zal resulteren in een ontwerp voor een profielschets voor de docentcoach die gaat coachen op talent en een ontwerp voor de organisatie waarbinnen talentgericht coachen gaat plaatsvinden.

Onderliggend doel is te komen tot een kwaliteitslag op het gebied van coaching aan studenten, teneinde de studievoortgang van studenten te verbeteren.

1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag Masterthesis:

Wat vraagt talentgericht coachen binnen de opleiding Bouwkunde in de context van coaching en organisatie?

Het onderzoek wordt gesplitst in twee deelonderzoeken, waarbij een menskant (de docent als coach) en een organisatiekant worden onderscheiden. Dit onderzoek betreft de organisatiekant, de menskant van het onderzoek zal worden verricht worden door Mireille Kip.

Deelvragen die onderscheiden worden om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag vanuit de organisatiecontext zijn:

1. Wat is talentgericht coachen?
2. Welke organisatie past bij talentgericht coachen?
3. Wat vraagt talentgericht coachen van de organisatie volgens docenten?
4. Wat vraagt talentgericht coachen van de organisatie volgens studenten?

1.4 Leeswijzer

Om het voor de lezer inzichtelijk te maken hoe het onderzoeksrapport is opgebouwd, is deze leeswijzer toegevoegd. Hierin is kort weergegeven uit welke onderdelen de hoofdstukken bestaan.

In dit eerste hoofdstuk worden de context en de aanleiding tot het onderzoek naar talentgericht coachen bij de opleiding Bouwkunde geschetst. In dit hoofdstuk worden ook de doelstelling en de onderzoeksvraag met de onderliggende deelvragen benoemd.

Hoofdstuk 2 schetst het theoretische kader, waarbij de volgende kernbegrippen zijn verkend en beschreven; talentgericht coachen, organisatie en talentgericht coachen, relatie tussen organisatiestructuur en organisatiecultuur en organisatiecultuur (in het onderwijs). Het hoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie.

Hoofdstuk 3 gaat in op de wijze waarop het onderzoek is opgezet. De volgende onderdelen zijn beschreven; onderzoeksmethode, onderzoekstrategie, onderzoeksgroepen, dataverzameling, de gekozen instrumenten, ethische aspecten van het onderzoek en de betrouwbaarheid en validiteit.

De resultaten van het onderzoek worden in hoofdstuk 4 gepresenteerd en geanalyseerd met een paragraaf per deelvraag.

In hoofdstuk 5 worden de conclusies uit het onderzoek beschreven, kritische kanttekeningen geplaatst en de verwachte en onverwachte inzichten en de implicaties voor de innovatie beschreven. Het hoofdstuk wordt afgesloten met aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Hoofdstuk 6 geeft het effect van de onderzoeksopzet op de innovatie weer. De rol als onderzoeker en innovator wordt beschouwd. Tot slot is geschetst hoe de vormgeving en de borging van de innovatie in de toekomst wordt vormgegeven.

2. Theoretische verdieping

2.1 Inleiding

In hoofdstuk 1 werd beschreven dat binnen het domein Techniek van de Hogeschool Windesheim talentgericht coachen wordt ingevoerd. Het coachen op talent is niet nieuw, vanuit de veelheid aan literatuur over dit onderwerp wordt in paragraaf 2.2 het begrip coachen op talent voor dit onderzoek gedefinieerd.

In dit onderzoek draait het om welke organisatie er past bij een organisatie waar talentgericht coachen ingevoerd wordt.

In paragraaf 2.3 wordt nader ingegaan op de kernbegrippen van het onderzoek: organisatie, talentgericht coachen en het begrip organisatiestructuur. Vanuit de literatuur blijkt dat het begrip organisatiestructuur niet los kan worden gezien van het begrip organisatiecultuur en dat deze twee elkaar onderling beïnvloeden. In paragraaf 2.4 wordt daarom nader ingegaan op de wisselwerking tussen organisatiestructuur en organisatiecultuur. Paragraaf 2.5 gaat in op het begrip organisatiecultuur en wat er in de context van dit onderzoek van belang is ten aanzien van een organisatiecultuur.

Het hoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie in paragraaf 2.6.

2.2 Talentgericht coachen

Talentgericht coachen is een methodiek voor opleiding en ontwikkeling die haar wortels heeft in de positieve psychologie (Seligman, 2000) en de appreciative inquiry (Cooperrider, Whitney, & Stavros, 2008). De kern van deze benadering is dat niet de deficiënties (dat wat iemand niet kan), maar juist de talenten, persoonlijke kwaliteiten en sterke kanten van de student het vertrekpunt vormen voor zijn opleiding en ontwikkeling. Talentgericht coachen is het zichtbaar maken van iemands talent, door het individu kansen te bieden deze talenten te ontplooien zover als hij kan of wil (Hiemstra, 2011; Krekels, 2012; Ledoux & Volman, 2011). Er is hierbij niet alleen aandacht voor toptalenten, maar voor elk talent, bij elk individu (Sligte, Bulterman- Bos, & Huizinga, 2009; Bossuyt & Dries, 2008; Dhert & Smits, 2011; Dewulf, 2011; Robinson & Aronica, 2011).

Het coachen bestaat uit het uitdagen van studenten om grenzen op te zoeken en om nieuwe dingen uit te proberen, om zichzelf bewust te worden van de nieuwe mogelijkheden die er in hen liggen, hun eigen talenten te laten ontdekken en te ontwikkelen (Damen, Fonderie, Janssens, Pauwels, Vangrieken, Vanhaeren, & van Wijnen, 2011; Van Eijl, 2010). Hiemstra (2012) stelt dat talentgericht coachen vooral gericht is op het bevorderen van optimaal functioneren. In die beweging naar talentontwikkeling komt meer ruimte voor oriëntatie, (h)erkennen en ontwikkelen van talent. Bij coaching ligt de nadruk op het ontdekken van talenten en daarmee samenhangend de kennis die al in de persoon aanwezig is (Pijl, 2011).

Het is de *manier van coachen*; waarderend en talentgericht, waar het in dit onderzoek om draait. 'Coachen op talent' is een waarderende en ontwikkelingsgerichte manier van coachen (Cornelissen, 2008; Dewulf, Wabbels, & Kirkels, 2007; Maagdenburg, 2008).

Concluderend is het doel van talentgericht coachen een student te leren zijn talenten te herkennen waardoor de mate van zelfvertrouwen, intrinsieke motivatie en zelfsturing zal groeien. Zodat de student de bekwaamheid verwerft en tevens de verantwoordelijkheid neemt om de eigen talenten zodanig in te zetten en te ontwikkelen en daarbij het eigen handelen zodanig leert te sturen en in te richten, dat dit tot het gewenste effect leidt. De resultaten van talentgericht coachen worden mede bepaald door de contextfactoren van de organisatie (Bushe, 2010). In de volgende paragraaf wordt dit beschreven.

2.3 Organisatie en talentgericht coachen

Het coachen op talent heeft een aantal belangrijke positieve kanten, zoals is beschreven in de vorige paragraaf, maar is niet de enige aanpak die alle ontwikkelvragen oplost, stelt Tjepkema (2010). In de eerste plaats is een vervorming van de talentgerichte manier van werken een belangrijke valkuil. Een manier waarbij de benadering een soort 'roze wolk'- benadering wordt, waarbij mensen alleen maar kijken naar wat goed gaat (Tjepkema, 2010). Veel theoretici vinden dat de waarderende benadering het bestaan van conflicten en problemen ontkent en negeert, omdat de benadering zich enkel op successen lijkt te baseren. Critici beweren dat er hierdoor geen ruimte is voor negatieve emoties (De Bot, 2010).

Daarnaast worden de resultaten van deze methode bepaald door de contextfactoren van de school waar de invoering van talentgericht coachen plaatsvindt. Of men zich al dan niet identificeert met de organisatie is bijvoorbeeld een belangrijke context die de resultaten van deze talentgerichte benadering beïnvloedt (Bushe, 2010). Bij het implementeren van talentgericht coachen is het volgens Educam (2010) van belang dat men geen wonderen verwacht van kant- en klare modellen. Scholen verschillen nogal van elkaar en daarnaast is elke groep docenten uniek (Wierenga, 2013). De aanpak die gehanteerd wordt bij de implementatie van talentgericht coachen moet passen bij de *organisatiestructuur*. Bovendien kan er verzet ontstaan tegen een eventuele culturele verandering vanuit zowel politieke (een cultuurverandering kan de waarden en normen bedreigen of kan de toewijzing onderbreken van kostbare bronnen zoals tijd, budget of status) als psychologische oorzaken (leerkrachten en ondersteunend personeel kunnen angstig worden over hun bekwaamheid of vermogen om zich aan te passen aan nieuwe praktijken en het leren van nieuwe vaardigheden) (Balm, 2006; Dickerson & Helm-Stevens, 2011). In de volgende paragrafen worden daarom de hiermee samenhangende kernbegrippen; organisatiestructuur, organisatiecultuur en de relatie tussen beide begrippen gedefinieerd.

Organisatiestructuur

In een goed functionerende organisatie worden de doelen volgens plan bereikt, op tijd en tegen zo laag mogelijke kosten. Om een organisatie zowel doeltreffend als doelmatig (effectief en efficiënt) te laten functioneren is het nodig een passende organisatiestructuur te maken. Een organisatiestructuur is de manier waarop taken, bevoegdheden, verantwoordelijkheden en onderlinge relaties in een organisatie zijn verdeeld en vastgelegd. (Keuning & Wolters, 2007; Verhagen, 2010; Ytsma, 2010).

Organisatiestructuur in het onderwijs.

Peletier (2008) betoogt dat als men van mening is dat de docent de spil in het onderwijs is, de overige zaken er zo omheen georganiseerd moeten worden dat de docent zijn of haar werk het beste kan doen. Uit onderzoek van Zomer (2009) blijkt dat een goed presterende instelling voor hoger beroepsonderwijs onder andere gekenmerkt wordt doordat de instelling ook gericht is op de verbetering van interne processen.

Ten aanzien van het talentgericht coachen kan een organisatie bekeken worden vanuit de structuur, de formeel vastgelegde regels, (interne)processen en systemen. Uit verschillende bronnen (Ciaran, n.d.; Markensteijn, 2007; Raaphorst, 2012; Sanders & Neuijen, 1992; Tennekes & Wels, 1990; Verhagen, 2010) blijkt echter dat het functioneren van een organisatie tevens sterk bepaald wordt door de organisatiecultuur en het daaruit voortvloeiende gedrag van de medewerkers. De organisatiecultuur beïnvloedt de prestaties van de medewerkers en daarmee de resultaten van de organisatie. Wanneer men een goed beeld wil krijgen van een organisatie, dan moet er dus zowel naar de organisatiestructuur als naar de organisatiecultuur worden gekeken.

Uit bovenstaande blijkt dat ten aanzien van de organisatie niet alleen de structuur, maar ook de cultuur binnen de organisatie van belang is voor het doen slagen van het implementeren van talentgericht coachen.

In het kader van deze thesis is het dus van belang om zowel het begrip organisatiecultuur als de relatie tussen organisatiestructuur en organisatiecultuur te definiëren.

2.4 Relatie tussen organisatiestructuur en organisatiecultuur

Organisatiestructuur en organisatiecultuur hangen nauw met elkaar samen. Je zou kunnen zeggen, zoals Verhagen (2010) het formuleert:

De structuur bepaalt wie met wie samenwerkt, aan wat, waar en wanneer. Het schept daarmee de voorwaarden waarin de cultuur kan worden overgedragen, ontwikkeld en gecontinueerd. De cultuur bepaalt de mogelijkheden voor structurering en de effectiviteit van een gegeven structuur. (p.1)

De cultuur van een organisatie is niet maakbaar, maar zeker wél te beïnvloeden. Het is mogelijk voorwaarden te scheppen waardoor deze zich kan ontwikkelen in een gewenste richting. Een van deze factoren is de manier waarop de organisatie is gestructureerd en de bedrijfsvoering (systemen en procedures) is ingericht. Daarnaast wordt de ontwikkeling bepaald door de personele samenstelling van de organisatie en de specifieke doelstelling/branche van de organisatie. Als laatste is de leiderschapsstijl van invloed (Markensteijn, 2007; Sanders & Neuijen, 1992; Tennekes & Wels, 1990).

Otto en de Leeuw (1994) stellen dat structuurverandering volgt op cultuurverandering, maar dat onder bepaalde omstandigheden ook het omgekeerde te verdedigen is. Scheele (n.d.) stelt het wat anders, volgens hem zit het Nederlandse bedrijfsleven nog steeds vol met managers en adviseurs die heilig geloven in 'cultuur volgt structuur'. Hierbij wordt gesteld dat het organisatiemodel voor alles gaat en de mensen binnen de organisatie zichzelf vanzelf aanpassen. Maar, zo zegt hij:

wanneer een organisatie beschikt over ambitieuze medewerkers die trots zijn op zichzelf, op elkaar en op hun organisatie dan is de noodzaak om strakke en hiërarchische organisaties te bouwen minder groot. 'Structuur volgt cultuur' is niet de enige waarheid. Het is wel waarin ik geloof, omdat ik een organisatie zie als een organisme dat continu in beweging is. (Structuur volgt Cultuur, para. 3).

Uit bovenstaande blijkt dat er een directe link te maken is tussen organisatiestructuur en organisatiecultuur. Het is duidelijk dat de organisatiestructuur dus mede bepalend is voor de organisatiecultuur, in paragraaf 2.5 wordt daarom nader ingegaan op de organisatiecultuur.

2.5 Organisatiecultuur (in het onderwijs)

Volgens de meeste theorieën en definities uit organisatie- en managementliteratuur heeft organisatiecultuur te maken met waarden, normen en gedrag. Deal en Kennedy (1982) beschrijven de organisatiecultuur als ‘the way things get done around here’ (‘de manier waarop we hier de dingen gewend zijn te doen’). Verhagen (2010) beschrijft de organisatiecultuur als ‘het niet-tastbare kenmerk van het product, c.q. de dienst waarmee de organisatie zich van de concurrent kan onderscheiden’. Hierbij worden vijf belangrijkste kenmerken van een organisatiecultuur onderscheiden:

- de cultuur wordt door de medewerkers gedeeld en is daarmee een integratiefactor in de organisatie: de kernwaarden zijn het bindmiddel;
- de cultuur wordt aangeleerd;
- het is deels zichtbaar, deels onzichtbaar;
- het heeft een duurzaam, stabiel en moeilijk te beïnvloeden karakter;
- het geeft de identiteit van de organisatie weer: de ‘corporate identity’.

Een bruikbare definitie is die van Schein (1992), hij verstaat onder organisatiecultuur: de gemeenschappelijke waarden en normen in een organisatie en de hieruit volgende gedragspatronen. Maar, een organisatiecultuur mag niet als iets vaststaands gezien worden, cultuur kan veranderen, hoewel dit een lang proces kan zijn volgens Reijnders (1997). Daarnaast is er volgens Van der Vlist (1991) en Buble en Pavic (2007) een duidelijk verband tussen leiderschapsstijl en organisatiecultuur. De vraag is of bovenstaande van toepassing is op de cultuur in het onderwijs.

Stichting van het onderwijs (2010) geeft aan dat de, tijdens de regionale bijeenkomst op 1 maart 2010 in Zwolle, bediscussieerde stelling: ‘Onderwijs verdient een eigen organisatiecultuur’ een lastig dilemma is. Immers, waarom zou het onderwijs anders zijn dan andere organisaties? Een bedrijfsproces loopt van een grondstof tot een eindproduct. Dat proces is vergelijkbaar met het onderwijs. Verschillende studies (Van den Berg, Slegers, Geijssels, & Vandenberghe, 2000; Fullan, 1991, 1993; Hargreaves & Shirley, 2009) betogen dat het onderwijs wel een unieke sector is, juist door de kenmerkende pedagogische relatie die een rol speelt in het ‘productieproces’. Er wordt tijdens de bijeenkomst geconstateerd dat er zal moeten worden gezocht naar de kracht van het onderwijs; de professionele schoolcultuur. Onderwijs moet in het teken staan van het onderwijsproces. Maslowski (2001) sluit zich bij de laatste constatering aan, en stelt dat het HBO zich niet onderscheidt van andere organisaties wanneer het alleen gaat om de *algemene* kenmerken van een organisatiecultuur.

Maar, wat zijn dan de kenmerken van een organisatiecultuur? Dé bedrijfscultuur bestaat niet, volgens Nieuwenhuis (2010) en Reijnders (2006). In elke organisatie zijn veel subculturen. zeker in grote organisaties kunnen er verschillende culturen naast elkaar bestaan. Ook Burger, De Caluwé en Jansen (2010) stellen dat er zelden sprake is van één homogene organisatiecultuur. Verschillende onderzoekers hebben geprobeerd het eigene van de cultuur van organisaties te beschrijven. Dit heeft diverse typologieën van organisatiecultuur opgeleverd.

Een veelgebruikte methode om de organisatiecultuur te typeren is die van Handy (1978) en Harrison (1972). Bij de typologie van Handy (1978) en Harrison (1972) wordt vooral gekeken naar taken, personen, regels en macht. Hierbij worden twee cultuurdimensies onderscheiden: machtspreiding en samenwerkingsgraad. Deze dimensies worden in onderstaande matrix afgebeeld.

machtspreiding samenwerkingsgraad	laag	hoog
<i>laag</i>	rolcultuur	personencultuur
<i>hoog</i>	machtscultuur	taakcultuur

Matrix cultuurdimensies Handy(1978) en Harrison (1972)

Rolcultuur

Geringe machtspreiding, lage samenwerkingsgraad.

In een rolcultuur ligt het accent op het handelen naar procedures en regels. Rol en status zijn hier belangrijker dan prestatie. Functies (rollen) staan centraal, niet de individuen. Daardoor wordt objectief en onpersoonlijk handelen bevorderd, maar het ontbreekt dergelijke organisaties vaak aan flexibiliteit en innovatief vermogen. Deze cultuur is te vinden in grote, bureaucratische organisaties.

Machtscultuur

Geringe machtspreiding, hoge samenwerkingsgraad.

Dit is een cultuur waarbij sprake is van een sterke centrale machtsbron. De nadruk ligt vooral op resultaten en individuele prestaties. cultuur komt veel voor bij eenvoudige organisatiestructuren. Er is weinig bureaucratie. Een dergelijke organisatie kan relatief snel op veranderingen reageren. Deze cultuur is te vinden in kleine en beginnende bedrijven.

Personencultuur

Grote machtspreiding, lage samenwerkingsgraad.

In een personencultuur staat het individu centraal. De capaciteiten, behoeften en vaardigheden van het individu vormen het uitgangspunt voor de organisatie. Het werk wordt verdeeld en georganiseerd op basis van persoonlijke voorkeuren en wensen. Belangrijke waarden zijn individuele vrijheid en ontplooiing. Dit type organisatiecultuur is moeilijk te sturen en zie je terug in professionele organisaties met hoog opgeleide medewerkers en/of een geringe omvang. Voorbeelden zijn universiteiten en advies- of onderzoeksinstituten.

Taakcultuur

Grote machtspreiding, hoge samenwerkingsgraad.

Het accent ligt op taakgerichtheid en professionaliteit. De prestatie staat centraal. Binnen dit type organisatiecultuur kan goed worden ingespeeld op een veranderende omgeving. Deze cultuur is vaak te vinden in kleine organisaties die voor een gemeenschappelijk doel zijn opgericht.

Voor een meer systematische indeling kan ook gebruik worden gemaakt van het 'Competing Values Framework' van Cameron en Quinn (2011). Het model heeft vier dimensies waarmee je onder andere een bedrijfscultuur kan typeren. Die dimensies zijn onderstaand weergegeven.

- Mensgericht - medewerkers staan centraal
- Resultaatgericht - het eindproduct staat centraal
- Beheersgericht - regels en procedures zijn belangrijk
- Innovatiegericht - ontwikkeling veel nieuwe producten of diensten

Volgens Nieuwenhuis (2010) komt een aantal culturen volgens Handy (1978) en Harrison (1972) overeen met de culturen volgens Cameron en Quinn (2011). Zo komt de rolcultuur overeen met de beheersgerichte cultuur, de taakcultuur met de resultaatgerichte cultuur en soms met de innovatiegerichte cultuur en komt de persoonscultuur overeen met de mensgerichte cultuur.

Uit onderzoek (Damen, Fonderie, Janssens, Pauwels, Vangrieken, Vanhaeren, & Van Wijnen, 2011) blijkt dat bij de keuze voor het invoeren van het coachen op talent een bepaalde strategie of een combinatie van strategieën gemaakt moet worden. Bij de keuze voor een bepaalde strategie moet rekening worden gehouden met de verwachtingen en behoeften van het personeel, maar ook met de schoolcultuur. Uit onderzoek (Van den Berg, Slegers, Geijssels, & Vandenberghe, 2000; Blase & Blase, 1999; Leithwood, Tomlinson, & Van den Genge, 1996) blijkt dat het belangrijk is dat leidinggevers veel aandacht besteden aan de implementatie van een verandering in de dagelijkse praktijk van de docenten, hen te betrekken bij de verandering en hun 'deep learning' te stimuleren.

Bij een cultuur die gericht is op coachen op talent moet de leidinggevende voortdurend uitgaan van de sterktes van zijn/haar medewerkers (Italo, 2013). De cultuur in de organisatie die coacht op talent moet gericht zijn op het individu (Van Beers, 2005, zoals geciteerd in Christiaensen, Dochy, Kinschots, Kyndt, Marcelis, Philips, Van Cauwenberghe, Van den Bogaert, & Vervaeke, 2009). Een organisatiecultuur die gericht is op het individu kan getypeerd worden als de mensgerichte organisatiecultuur volgens Cameron en Quinn (2011) of de personeelcultuur volgens de typologie van Handy (1978) en Harrison (1972).

2.6 Conclusie

Resumerend kan dus gesteld worden dat de organisatiestructuur van belang is bij het implementeren van talentgericht coachen. De aanpak die gehanteerd wordt bij de implementatie van talentgericht coachen moet passen bij de organisatiestructuur (Educam, 2010).

Verder blijkt dat de structuur van een organisatie niet los te zien is van de cultuur binnen een organisatie en dat er een wisselwerking is tussen het een en het ander.

Hoewel verschillende studies (Van den Berg, Slegers, Geijssels, & Vandenberghe, 2000; Fullan, 1991, 1993; Hargreaves & Shirley, 2009) betogen dat het onderwijs een unieke sector is, onderscheidt het Hoger Beroepsonderwijs (HBO) zich niet van andere organisaties wanneer het gaat om de kenmerken van organisatieculturen (Maslowski, 2001; Stichting van het onderwijs, 2010).

In dit onderzoek wordt daarom voor het definiëren van het begrip organisatiecultuur de definitie van Schein (1992) aangehouden: de gemeenschappelijke waarden en normen in een organisatie en de hieruit volgende gedragspatronen. Hierbij moet opgemerkt worden dat de stijl van de leidinggevende van grote invloed is op de cultuur(ontwikkeling) binnen een organisatie (Buble & Pavic, 2007; Markensteijn, 2007; Sanders & Neuijen, 1992; Tennekes & Wels, 1990; Van der Vlist, 1991).

Hoewel in elke organisatie meerdere subculturen heersen, zoals blijkt uit onderzoek van Burger, De Caluwé en Jansen (2010), Nieuwenhuis (2010) en Reijnders (1997), hebben diverse onderzoekers het eigene van organisatieculturen beschreven, wat heeft geresulteerd in diverse typologieën.

Bij het invoeren van coachen op talent moet rekening worden gehouden met de verwachtingen en behoeften van het personeel, maar ook met de schoolcultuur blijkt uit onderzoek van Damen, Fonderie, Janssens, Pauwels, Vangrieken, Vanhaeren en Van Wijnen (2011). Binnen een cultuur die gericht is op het coachen op talent moet de leidinggevende uitgaan van de sterktes van zijn/haar medewerkers en moet de organisatie gericht zijn op het individu. Een dergelijke organisatie is volgens het 'Competing Values Framework' van Cameron en Quinn (2011) de mensgerichte organisatie, dit komt overeen met de personeelcultuur volgens de typologie van Handy (1978) en Harrison (1972).

3. Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek beschreven en een verantwoording gegeven voor de gekozen onderzoeksmethodologie (3.1). In paragraaf 3.2 is de aanpak van het onderzoek beschreven. In paragraaf 3.3 de dataverzameling, met daarbij de onderzoeksgroep en instrumenten. De laatste paragrafen (3.4 en 3.5) beschrijven de aspecten betrouwbaarheid, validiteit en de ethische kant van het onderzoek.

3.1 Onderzoeksmethode

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksmethoden, ook wel ‘mixed methods research’ genoemd (Baarda, 2014). Voor de dataverzameling zijn zowel kwalitatieve als kwantitatieve methoden gebruikt. Kwalitatief, beschrijvend, ontwikkelingsgericht onderzoek in de zin van het vragen naar meningen, opvattingen en gevoelens van de deelnemers die verzameld zijn via open interviews en/of participerende observatie en/of bestaande documenten (Baarda, 2014; Baarda, De Goede, & Teunissen, 2005; Baarda, Bakker, Julsing, Fischer, Peters, & Van der Velden, 2013; Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2011). Kwantitatief onderzoek is onderzoek waarbij het onderzoeksmateriaal bestaat uit cijfermatige gegevens, die statistisch geanalyseerd worden om antwoord te geven op de onderzoeksvraag (Baarda, 2014). Voor dit onderzoek is eveneens een kwalitatieve benadering toegepast, omdat voor het onderzoeksprobleem kwalitatieve gegevens verzameld moesten worden. Daarnaast bestaat over de gekozen onderzoeksproblematiek nog weinig kennis en is middels kwalitatief onderzoek grote hoeveelheid informatie te verkrijgen die geschikt is om te exploreren. In het onderzoek is het kwalitatieve onderzoek gebruikt, om door middel van interviews met informanten (experts), goede vragen voor een kwantitatief onderzoek te ontwikkelen (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2005). De uitkomsten van het kwantitatieve onderzoek zijn gebruikt als input voor kwalitatieve groepsgesprekken met studenten en docenten van de opleiding Bouwkunde.

Bij ontwerp of ontwikkelingsgericht onderzoek wordt eerst een beschrijvend onderzoek uitgevoerd voordat men aan de slag gaat met ontwerpen. Om in de onderwijspraktijk veranderingsprocessen in gang te kunnen zetten, wordt er eerst gekeken naar wat collega’s van iets vinden (Van der Donk & Van Lanen, 2012). In dit geval zal dat zijn het in kaart brengen van de belangrijke items voor een organisatie waarin men gaat coachen op talent. Voor dit onderzoek geldt; welke belangrijke organisatorische items worden door docenten, studenten en experts genoemd als het gaat om te kunnen coachen op talent? Daarbij worden ook ervaringen van onderwijsontwikkelingen op het gebied van talentgericht coachen van andere scholen meegenomen. De uitkomsten van het beschrijvende onderzoek zijn aanleiding tot het maken van keuzes, het uitwerken van een ontwerpproduct of een startpunt voor vervolgonderzoek (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Door te kiezen voor ontwerpgericht of ontwikkelingsgericht onderzoek ontstaat de kans een bijdrage te kunnen leveren aan de oplossing van het beschreven probleem en om nieuwe kennis te verkrijgen omtrent talentgericht coachen. Onderzocht is aan welke randvoorwaarden de organisatie zou moeten voldoen wil men gaan coachen op talent.

3.2 Aanpak van het onderzoek

Omdat talentgericht coachen een nieuw fenomeen is bij zowel de opleiding Bouwkunde als bij de onderzoekers is er voor gekozen om vanuit een theoretisch kader betekenis te geven aan het begrip talentgericht coachen.

Middels de theoretische verdieping is een beeld verkregen van de thema's die tijdens de interviews, enquête en groepsgesprekken aan de orde dienden te komen. Bij kwalitatief onderzoek is het belangrijk dat de onderzoeker flexibel in kan spelen op de onderzoekssituatie en op de informatie die de onderzochten of respondenten geven. Volledig gestructureerde interviews zijn niet flexibel, en daarom niet geschikt als dataverzamelmethode voor kwalitatief onderzoek (Baarda & De Goede, 2007). Als volgende stap in het proces werden daarom semigestructureerde interviews gehouden met externe experts (N=3). Hierbij is gebruik gemaakt van zelf ontworpen vragen, gebaseerd op de onderzoeksvragen en de inzichten uit de literatuur (Bijlage 1). Bij semigestructureerde interviews liggen de vragen en antwoorden niet van tevoren vast, maar de onderwerpen wel. Omdat de interviews samen met een mede onderzoeker zijn afgenomen, kon er goed gestuurd worden op de inhoud.

3.3 Dataverzameling

Per deelvraag wordt in onderstaande tabellen een overzicht gegeven van de onderzoeksgroep, het instrument, beschrijving en doel.

Tabel 1. Dataverzameling deelvraag 1

Deelvraag 1	Onderzoeksgroep	Instrument	Beschrijving	Doel
Wat is talentgericht coachen?	N.v.t.	Literatuuronderzoek	Middels bergtoppen methode is aan de hand van titels over het onderwerp geanalyseerd welke auteurs en/of publicaties veel genoemd worden. Middels sneeuwbal methode is naar verdere bronnen te gezocht.	Verhelderen van begrip talent en talentgericht coachen.
	Externe experts	Semigestructureerd interview	Experts op het gebied van talentontwikkeling zijn middels interview bevraagd wat zij verstaan onder talentgericht coachen. Vragenlijst is ontwikkeld aan de hand van kernbegrippen uit literatuuronderzoek.	Inventariseren van ideeën, meningen, gevoelens, ervaringen en motivaties. Uitkomsten van de interviews met externe experts geven een beschrijving van een aantal items die van belang zijn voor een organisatie waarin wordt gecoacht op talent.

Door middel van coderen zijn de interviews geanalyseerd. Om de laatste fase van de analyse goed af te ronden zijn de resultaten verwerkt in een matrix. Er is gekozen voor een matrix, omdat hierbij de zaken goed op een rij te krijgen zijn (Boeije, 2005). Dit is nodig, omdat het gehele onderzoek uit twee deelonderzoeken bestaat en op deze manier informatie voor beide onderzoekers eenduidig en duidelijk is. Daarnaast helpt het maken van een matrix na te denken over de relaties tussen de categorieën volgens Miles en Huberman (1994), zoals geciteerd in Boeije (2005).

Tabel 2. Dataverzameling deelvraag 2

Deelvraag 2	Onderzoeksgroep	Instrument	Beschrijving	Doel
Welke organisatie past bij talentgericht coachen?	N.v.t.	Literatuuronderzoek	Middels bergtoppen methode is aan de hand van titels over het onderwerp geanalyseerd welke auteurs en/of publicaties veel genoemd worden. Middels sneeuwbal methode is naar verdere bronnen gezocht.	Literatuur geeft richting voor ontwikkelen van vragen en thema's voor interviews, enquête en groepsgesprekken.
	Externe experts	Semigestructureerd interview	Experts op het gebied van talentontwikkeling zijn middels interviews bevraagd wat zij belangrijke items vinden voor een organisatie waarin men coacht op talent. Vragenlijst is ontwikkeld aan de hand van kernbegrippen uit literatuuronderzoek.	Inventariseren van ideeën, meningen, gevoelens, ervaringen en motivaties. Uitkomsten van de interviews met externe experts geven een aantal belangrijke aandachtspunten ten aanzien van de organisatie waarin wordt gecoacht op talent.

Op basis van de analyse van de interviews met de experts en de literatuurstudie is een eenmalige digitale enquête uitgezet onder docenten en studenten van de opleiding Bouwkunde, met gesloten vragen (met aan het eind van de enquête ruimte voor opmerkingen of aanvullingen). De vragen die hiervoor zijn gebruikt zijn zelf ontworpen op basis van bestaande vragenlijsten, literatuurstudie en analyse van de interviews met de experts. De vragen konden beantwoord worden middels een vier puntsschaal. Er is gekozen voor een even aantal keuzemogelijkheden omdat deze antwoordschalen het meest effectief zijn (Nederhoed, 2011). Wanneer er een middenkeuze is, dan kiest een onevenredig groot aantal respondenten het neutrale midden om op die manier geen keuze te hoeven maken. Het kan daarom zinvol zijn om het middenpunt weg te laten en respondenten min of meer tot een keuze te dwingen (Baarda, 2014).

Het resultaat van het onderzoek zijn cijfers (Baarda, 2014). Bij kwantitatief onderzoek wordt een smalle onderzoeksvraag genomen. Dit komt omdat er relatief veel voorkennis is, door de interviews met de experts en de theoretische verkenning, en daardoor de vraag goed kan worden toegespitst op een bepaald onderwerp dat nog niet eerder is onderzocht (Baarda, 2009). De enquête is vooraf ten behoeve van bijstelling of verbetering voorgelegd aan een tweetal personen die niet tot de populatie van het onderzoek behoorden. Deze personen gaven aan de vragen in de enquête te begrijpen en deze te kunnen beantwoorden. De vragenlijst is als digitale enquête uitgezet onder alle bouwkunde docenten (N=20) en alle bouwkunde studenten (N=350). Dezen dienden binnen tien dagen geretourneerd te worden. Na een week was de respons van de bouwkunde studenten minder dan 20%. Om de respons te verhogen is zowel aan de studenten als aan de docenten een herinnering verstuurd om de enquête, indien dit nog niet was gedaan, alsnog in te vullen. Voor de bouwkunde studenten is eveneens een oproep geplaatst op Sharenet, en via Twitter is een melding verstuurd om

de enquête in te vullen. Daarnaast zijn de studenten in de les en op de gang aangesproken om de enquête in te vullen. Als laatste zijn er flyers opgehangen op het prikbord bij de liften en de toiletten. Dit heeft uiteindelijk geleid tot een respons van 85% (N=17) bij de populatie van de docenten en van 21% (N=75) bij de populatie van de studenten.

De docenten konden aan het eind van de enquête aangeven of zij benaderd wilden worden voor deelname aan de groepsgesprekken. Studenten zijn hiervoor via intekenlijsten in de les gevraagd.

Tabel 3. Dataverzameling deelvraag 3

Deelvraag 3	Onderzoeksgroep	Instrument	Beschrijving	Doel
Wat vraagt talentgericht coachen van de organisatie volgens docenten?	Docenten Bouwkunde	Gestructureerde enquête	Vragenlijst is ontwikkeld aan de hand van kernbegrippen uit de literatuur en de uitkomsten van het interview met externe experts.	Inventariseren van meningen van docenten in welke mate zij bepaalde items belangrijk vinden ten aanzien van de organisatie.
		Semigestructureerd groepsgesprek	Door middel van een overzicht uit de eerste analyse van de gehouden enquête onder docenten een verdere verdieping, aanvulling en onderbouwing met betrekking tot resultaten en belangrijkheid daarvan. Vervolgens een individuele prioritering door het plakken van stickers. Dialoog tussen docenten (middels een talking stick) waarbij de focus lag op onderbouwing van keuzes en betekenisgeving voor de beroepspraktijk en ondersteuningsbehoefte.	Terugkoppeling resultaten vanuit de enquête. Inventariseren van ideeën, meningen, gevoelens, gedachten en motivaties over de uitkomst.

Tabel 4. Dataverzameling deelvraag 4

Deelvraag 4	Onderzoeksgroep	Instrument	Beschrijving	Doel
Wat vraagt talentgericht coachen van de organisatie volgens studenten?	Studenten Bouwkunde	Gestructureerde enquête	Vragenlijst is ontwikkeld aan de hand van kernbegrippen uit de literatuur en de uitkomsten van het interview met externe experts.	Inventariseren van meningen van studenten in welke mate zij bepaalde items belangrijk vinden ten aanzien van de organisatie.
		Semigestructureerd groepsgesprek	Door middel van een overzicht uit de eerste analyse van de gehouden enquête onder studenten een verdere verdieping, aanvulling en onderbouwing met betrekking tot resultaten en belangrijkheid daarvan. Vervolgens een individuele prioritering door het plakken van stickers. Dialoog tussen studenten (middels een talking stick)	Terugkoppeling resultaten vanuit de enquête. Inventariseren van ideeën, meningen, gevoelens, gedachten en motivaties over de uitkomst.

			waarbij de focus lag op onderbouwing van keuzes en betekenisgeving voor de student en zijn context.	
--	--	--	---	--

In de groepsgesprekken die volgden op het invullen van de enquête is er gelegenheid geboden om dieper op het onderwerp in te gaan. De gesprekken zijn eenmaal gevoerd met docenten (N=5) en eenmaal met studenten (N= 11). De deelnemers aan de groepsgesprekken zijn niet ad random gekozen. Zij konden zichzelf opgeven of zijn persoonlijk aangesproken of uitgenodigd. Daardoor lijkt het logisch dat de deelnemers intrinsiek gemotiveerd waren om deel te nemen aan het groepsgesprek. Dit kan de onderzoeksresultaten beïnvloed hebben.

Tijdens de gesprekken is de deelnemers gevraagd de resultaten van de enquête door te nemen, om vervolgens vijf items voor de organisatiecontext, en acht items voor de docentcontext te kiezen die voor hun het zwaarst wegen en voor zichzelf te formuleren waarom dat zo is. Het draaiboek van deze gesprekken is te vinden in de bijlage. Om het woordelijk transcriberen van de groepsgesprekken mogelijk te maken, is er tijdens de groepsgesprekken gebruik gemaakt van een zogenaamde talking-stick. Alleen degene die de talking-stick vast hield mocht op dat moment spreken. Dat heeft het bijkomende voordeel dat direct reageren door de andere deelnemers niet mogelijk is en de spreker tijd en ruimte heeft om na te denken en zijn woorden goed te kunnen formuleren.

3.4 Validiteit en betrouwbaarheid

Baarda en De Goede (2007) geven aan dat een belangrijk middel om de betrouwbaarheid van de interviews te verhogen het gebruik van opnameapparatuur is. Om deze reden zijn alle interviews opgenomen middels een spraakrecorder.

Anderson en Herr (1999) maken onderscheid tussen verschillende vormen van validiteit, te weten:

(1) Uitkomstvaliditeit: Levert het onderzoek een antwoord op de oorspronkelijke (en geherformuleerde) probleemsituatie en leidt dit tot bruikbare opbrengsten voor leraar en school? Het onderzoek levert een antwoord op de onderzoeksvraag omdat er een profielschets en aanbevelingen voor de organisatie tot stand zijn gekomen.

(2) Procesvaliditeit: De kwaliteit van het onderzoeksproces zoals het hanteren van een aantal reflectieve cycli, kritisch omgaan met onderliggende vooronderstellingen, gebruik van geschikte en gevarieerde onderzoeksmethodieken (wetenschappelijke validiteit). De procesvaliditeit is bereikt doordat tijdens het onderzoek 'reflectief-onderzoeksmatig' is gehandeld (Vanderlinde & Van Braak, 2007). Hierbij zijn het eigen handelen, de eigen ideeën en opvattingen concreet bekritiseerd en ter discussie gesteld. De verzamelde, geanalyseerde en geïnterpreteerde data was steeds onderhevig aan een systematische reflectie. Doordat het onderzoek is gesplitst in twee deelonderzoeken heeft het reflecteren eveneens plaatsgevonden in dialoog met de andere onderzoeker.

Daarnaast is procesvaliditeit bereikt door het inzetten van verschillende onderzoeksmethodieken; 'mixed methods research' (Baarda, 2014), waarbij voor de verschillende onderzoeksgroepen gevarieerde methodieken zijn ingezet.

(3) Democratische validiteit: De betrokkenheid van verschillende partijen, in dit geval de experts, docenten en studenten. Waarbij aandacht is besteed aan meerdere perspectieven, belangen en ethisch-sociale aspecten bij het onderzoek.

(4) Katalytische validiteit: In welke mate is het onderzoek een katalysator voor daadwerkelijke verandering en transformatie in de praktijk van de onderzoeker(s). In deze situatie liep het onderzoek tegelijk met het innovatieproces, wat een sterke combinatie is gebleken omdat onderzoek mensen betreft en veranderingen in gang zet.

(5) Dialogische validiteit: In welke mate is de dialoog met 'peers' en 'critical friends' (collega's binnen de school, onderzoekers buiten de school) gezocht om de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen? Deze validiteit is verhoogd doordat in het onderzoek het gesprek is aangegaan met zowel de docenten als de studenten, als ook de externe experts en onderzoekers. Omdat het onderzoek is gesplitst in twee deelonderzoeken, zijn er gedurende de uitvoering van het onderzoek voldoende momenten geweest waarbij uitwisseling tussen beide onderzoekers heeft plaatsgevonden. Daarnaast is er gebruik gemaakt van de feedback van een mee-lezer die als 'critical friend' tijdens het onderzoek fungeerde.

Om de validiteit te vergroten en de betrouwbaarheid van de data te kunnen controleren is triangulatie toegepast (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2005), met behulp van bron, methode en onderzoekers triangulatie;

Brontriangulatie

Er wordt in het onderzoek gebruik gemaakt van brontriangulatie, hierbij wordt data van verschillende typen respondenten verzameld, namelijk de experts, de docenten van de opleiding Bouwkunde en de studenten van de opleiding Bouwkunde. Daarnaast vind ook brontriangulatie plaats doordat is gevarieerd in de gebruikte literatuur.

Methodische triangulatie

Door gebruik te maken van meerdere meetinstrumenten (semi gestructureerd interview, online enquête en groepsgesprekken) ontstaat er een duidelijker beeld van bepaalde kernbegrippen (Van Velzen, 2010). Door verschillende methoden te hanteren worden de onderzoeksresultaten krachtiger (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Daarnaast vindt ook methodische triangulatie plaats doordat de onderzoeken op verschillende momenten uitgevoerd worden en studenten en docenten op meerdere momenten bevraagd zijn.

Onderzoekerstriangulatie

Doordat het onderzoek deels werd uitgevoerd met een collega heeft onderzoekerstriangulatie plaatsgevonden. Bij het analyseren van de data hebben beiden een analyse gemaakt, die later is vergeleken. Daarnaast konden tijdens de afgenomen interviews en vraaggesprekken de rollen van interviewer en gespreksleider afwisselend worden ingenomen. De verkregen data wordt hierdoor rijker (Van der Donk & Van Lanen, 2012).

3.5 Ethiek

De ethiek voor het onderzoeken bestaat uit een aantal richtlijnen voor onderzoekers om ervoor te zorgen dat het onderzoek niet ten koste gaat van de belangen van anderen. In het algemeen kan worden gesteld dat ethische overwegingen bestaan uit: rekenschap geven van de belangen van derden door te vragen om toestemming en door openheid te geven over de wijze waarop het onderzoek is opgesteld, uitgevoerd en de verkregen gegevens zijn verwerkt (Van Velzen, 2010).

De ethische aspecten zijn in dit onderzoek gewaarborgd door op voorhand openheid en duidelijkheid te verschaffen aan alle betrokkenen met betrekking tot de opzet en het doel van het onderzoek en de tijd die het interview, de enquête of het groepsgesprek in beslag zou nemen. Vooraf is eveneens aangegeven dat de verkregen data vertrouwelijk zal worden behandeld en anonimiteit van de respondenten gewaarborgd is. Er is aangegeven waar respondenten terecht kunnen als ze vragen hebben over hun deelname aan het onderzoek. Met de leidinggevende is het onderzoek besproken en is er schriftelijk toestemming gegeven. De verkregen informatie is anoniem verwerkt zodat bij verspreiden van het onderzoek niet na te gaan is wie wat gezegd heeft of welk resultaat bij welke persoon hoort (Harinck, 2010), de onderzoeker rapporteert niet op individueel niveau (Baarda, et al., 2013). Daarnaast ontvingen de experts voorafgaand aan het interview de vragen. Deze vragen zijn in

de bijlage opgenomen. Met alle docenten en studenten zijn de resultaten van de enquête teruggekoppeld. De interviews en de groepsgesprekken zijn met voorafgaande toestemming opgenomen met een spraakrecorder. Van de interviews en groepsgesprekken is een woordelijke transcriptie gemaakt. Deze transcripties zijn als apart bestand bewaard en op te vragen bij de onderzoeker. Zowel de geïnterviewde experts als docenten en studenten hebben de week na deelname de transcriptie van het betreffende gesprek ter goedkeuring ontvangen. De onderzoeksresultaten zijn teruggekoppeld naar alle betrokkenen (De Lange, Schuman, & Montessori, 2011; Van der Donk & Van Lanen, 2012). Het volledige onderzoeksrapport is gedeeld met de externe experts, docenten en leidinggevende.

In het volgende hoofdstuk zijn de onderzoeksresultaten beschreven, die zijn verkregen vanuit literatuur, vanuit de interviews met de experts, de digitale enquêtes en de gehouden groepsgesprekken.

Kritische kanttekeningen met betrekking tot de onderzoeksopzet zijn terug te vinden in hoofdstuk 5.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten beschreven die zijn verkregen vanuit de literatuur (H. 2), de interviews met de experts, de digitale enquêtes en de gehouden groeps gesprekken. Deze resultaten zullen per deelvraag gepresenteerd worden. Deelvraag 1 is voor beide deelonderzoeken van toepassing. De resultaten hiervan zijn in onderling overleg geformuleerd.

4.1 Resultaten deelvraag 1 ‘Wat is talentgericht coachen?’

In de volgende paragrafen wordt vanuit de literatuur (4.1.1) en de interviews met de experts (4.1.2) antwoord gegeven op de eerste deelvraag: ‘Wat is talentgericht coachen?’.

4.1.1 Resultaten vanuit de literatuur

Talentgericht coachen is een methodiek voor opleiding & ontwikkeling die haar wortels heeft in de positieve psychologie (Seligman, 2000) en de appreciative inquiry (Cooperrider, Whitney, & Stavros, 2008). De kern van deze benadering is dat niet de deficiënties (dat wat iemand niet kan), maar juist de talenten, persoonlijke kwaliteiten en sterke kanten van de student het vertrekpunt vormen voor zijn opleiding en ontwikkeling. Het ontwikkelingstraject richt zich vervolgens op het beter leren kennen, het effectiever gebruiken en verder ontwikkelen van deze kwaliteiten (Hiemstra, 2011; Clifton & Buckingham, 2003, 2007; Dewulf, 2009, 2011; Dhert & Smits, 2011; Gerretsen, 2011; Korthagen & Lagerwerf, 2011). Talentgericht coachen is het zichtbaar maken van iemands talent, door het individu kansen te bieden deze talenten te ontplooien zover als hij kan of wil (Ledoux & Volman, 2011). Er is hierbij niet alleen aandacht voor toptalenten, maar voor elk talent, bij elk individu (Sligte, Bulterman- Bos & Huizinga, 2009; Bossuyt & Dries, 2008; Dhert & Smits, 2011; Dewulf, 2011; Robinson & Aronica, 2011).

Het coachen bestaat uit het uitdagen van studenten om grenzen op te zoeken en om nieuwe dingen uit te proberen, om zichzelf bewust te worden van de nieuwe mogelijkheden die er in hen liggen, hun eigen talenten te laten ontdekken en te ontwikkelen (Damen, Fonderie, Janssens, Pauwels, Vangrieken, Vanhaeren, & Van Wijnen, 2011; Van Eijl, 2010). Hiemstra (2012) stelt dat talentgericht coachen vooral gericht is op het bevorderen van optimaal functioneren. In die beweging naar talentontwikkeling komt meer ruimte voor oriëntatie, (h)erkennen en ontwikkelen van talent. Bij coaching ligt de nadruk op het ontdekken van talenten en daarmee samenhangend de kennis die al in de persoon aanwezig is (Pijl, 2011).

Het is de *manier van coachen*; waarderend en talentgericht, waar het in dit onderzoek om draait. ‘Coachen op talent’ is een waarderende en ontwikkelingsgerichte manier van coachen (Cornelissen, 2008; Dewulf, Wabbels, & Kirkels, 2007; Maagdenburg, 2008).

Concluderend is het doel van talentgericht coachen een student te leren zijn talenten te herkennen waardoor de mate van zelfvertrouwen, intrinsieke motivatie en zelfsturing zal groeien. Zodat de student de bekwaamheid verwerft en tevens de verantwoordelijkheid neemt om de eigen talenten zodanig in te zetten en te ontwikkelen en daarbij het eigen handelen zodanig leert te sturen en in te richten, dat dit tot het gewenste effect leidt.

4.1.2 Resultaten vanuit de experts

Om antwoord te krijgen op deelvraag 1 zijn er naast een literatuuronderzoek drie interviews gehouden met externe experts op het gebied van talentontwikkeling. In bijlage 1 is een lijst met topics voor de interviews opgenomen, in bijlage 2 is een matrix opgenomen waarin coderingen zichtbaar zijn gemaakt. De experts (N=3) op het gebied van talentontwikkeling geven aan dat de talentgerichte benadering als filosofie of perspectiefwisseling opgevat kan worden, welke iets toevoegt aan de huidige coachingsmethoden. De coaching richt zich op het bewust maken van aanwezige talenten en zet mensen aan deze kwaliteiten in te zetten, te ontwikkelen en in het verlengde daarvan te gaan werken. De student met zijn talent staat centraal. Deze manier van coachen is een 'boost' voor het zelfvertrouwen, bevordert de intrinsieke motivatie en versterkt het zelfsturend vermogen. De coach focust zich op de persoonlijke kenmerken van de student waardoor de student, als hij deze persoonlijke kenmerken ontwikkelt, succesvol kan worden in zijn toekomstig beroep. De stijl van coaching is die van waardierend coachen; de coach bevestigt de student in wat hij leuk vindt, waarin hij op zijn best is of waar de student energie van krijgt. De coach focust op het positieve, het talent van de student en denkt in mogelijkheden in plaats van beperkingen. De coach (h)erkent en benoemt het talent van de student, is aardig en complimenteert waar mogelijk. De student wordt gestimuleerd om zijn talent in te zetten binnen verschillende contexten zowel binnen als buiten de opleiding. Op die manier leert de student te oefenen en te experimenteren zijn talent te ontwikkelen en verder uit te bouwen.

4.2 Resultaten deelvraag 2 Welke organisatie past bij talentgericht coachen?

In deze paragraaf wordt, evenals in de vorige paragrafen, middels verkregen inzichten vanuit de literatuur (4.2.1) en vanuit de interviews met de experts (4.2.2), antwoord gegeven op de tweede deelvraag: 'Welke organisatie past bij talentgericht coachen?'.

4.2.1 Resultaten vanuit de literatuur

Ten aanzien van het talentgericht coachen kan een organisatie bekeken worden vanuit de structuur, de formeel vastgelegde regels, processen en systemen. Verhagen (2010) geeft echter aan dat het functioneren van een organisatie ook sterk bepaald wordt door de organisatiecultuur en het daaruit voortvloeiende gedrag van de medewerkers. De organisatiecultuur beïnvloedt de prestaties van de medewerkers en daarmee de resultaten van de organisatie. Het blijkt dat ten aanzien van de organisatie niet alleen de structuur, maar ook de cultuur binnen de organisatie van belang is voor het doen slagen van het implementeren van talentgericht coachen.

Bij het implementeren van talentgericht coachen is het volgens Educam (2010) van belang dat men geen wonderen verwacht van kant- en klare modellen. De aanpak die gehanteerd wordt bij de implementatie van talentgericht coachen moet passen bij de organisatiestructuur. Datzelfde wordt ook onderschreven in onderzoek van Damen, Fonderie, Janssens, Pauwels, Vangrieken, Vanhaeren en Van Wijnen (2011). Uit hun onderzoek blijkt dat bij de keuze voor het invoeren van het coachen op talent een bepaalde strategie of een combinatie van strategieën gemaakt moet worden. Bij de keuze voor een bepaalde strategie moet rekening worden gehouden met de verwachtingen en behoeften van het personeel, maar ook met de schoolcultuur.

Peletier (2008) betoogt dat als men van mening is dat de docent de spil in het onderwijs is, de overige zaken er zo omheen georganiseerd moeten worden dat de docent zijn of haar werk het beste kan doen. Besluiten over onderwijsvormen en didactiek zijn geen doel van de organisatiestructuur.

Bij een cultuur die gericht is op coachen op talent moet de leidinggevende voortdurend uitgaan van de sterktes van zijn/haar medewerkers (Italento, 2013). De cultuur in de organisatie die coacht op talent moet gericht zijn op het individu (van Beers, 2005, zoals geciteerd in Christiaensen, Dochy, Kinschots, Kyndt, Marcelis, Philips, Van Cauwenberghe, Van den Bogaert, & Vervaeke, 2009). Dit komt overeen met de personencultuur volgens Handy (1978) en Harrison (1972) of met de mensgerichte dimensie uit het Competing Values Framework van Cameron en Quinn (2011).

4.2.2 Resultaten vanuit interviews met experts

Om antwoord te krijgen op deelvraag 2 zijn er naast een literatuuronderzoek drie interviews gehouden met externe experts op het gebied van talentontwikkeling. De interviews met de experts (N=3) op het gebied van talentgericht coachen zijn door middel van coderen geanalyseerd. De resultaten zijn verwerkt in een matrix (zie H.3). Uit deze codering wordt duidelijk dat er verschillende aspecten in een organisatie belangrijk zijn als men wil gaan coachen op talent. De heersende organisatiecultuur, de rol van de leidinggevende, en de visie van de opleiding ten aanzien van HRM (Human Resource Management), inrichting van het curriculum en de invoeringsstrategie worden als bepalende factoren aangemerkt.

Organisatiecultuur

Talentgericht coachen kan volgens respondenten het beste plaats vinden in een organisatie waarin een humanistische cultuur de dominante cultuur is. Hierbij moet ruimte zijn voor professionele autonomie, creativiteit van het personeel en voor een persoonlijke manier van werken. Deze persoonlijke manier van werken houdt in dat de persoonlijke ontwikkeling van de docent centraal staat; het werken aan kennis, vaardigheden en attitude.

Leidinggevende

Ook de rol van de leidinggevende wordt door de respondenten als een belangrijke factor ten aanzien van organisatie genoemd. De leidinggevende bij een opleiding waar talentgericht coachen ingevoerd gaat worden moet enthousiast zijn voor het talentgerichte coachen en moet de docenten hierin stimuleren. Daarnaast moet de leidinggevende ruimte geven aan de medewerkers om eigen initiatieven ten aanzien van talentgericht coachen te kunnen ontplooiën. Ook hebben voor de persoonlijke kant van het uitoefenen van een beroep is ook van belang voor de leidinggevende.

HRM

Ten aanzien van de visie op HRM beleid vinden de respondenten het belangrijk dat ook de voortgangsgesprekken tussen leidinggevend en het personeel op een talentgerichte benadering gevoerd worden. Respondenten noemden eveneens het belang van het aannamebeleid; bij het aannemen van nieuwe docenten moet tijdens de sollicitatiegesprekken de talentgerichte benadering expliciet ter sprake gebracht worden, zodat nieuwe docenten op de hoogte zijn van de talentgerichte benadering die bij de opleiding gehanteerd wordt.

Curriculum

Bij de inrichting van het curriculum gaven de respondenten aan dat het belangrijk is dat er een verbinding is tussen talentgericht coachen en de rest van het curriculum, zodat studenten hun talent in kunnen zetten bij de verschillende vakken. In het curriculum moet volgens respondenten ruimte gecreëerd worden voor talentgericht coachen. In de personele bezetting is het volgens de respondenten belangrijk dat er rekening mee wordt gehouden dat studenten indien mogelijk gedurende hun hele schoolloopbaan dezelfde coach houden en in eenzelfde coachingsgroep zitten.

4.3 Wat vraagt talentgericht coachen van de organisatie volgens docenten?

Om antwoord te krijgen op de derde deelvraag, worden in deze paragraaf de resultaten van de onder de docenten Bouwkunde uitgezette enquête in een tabel weergegeven. De resultaten vanuit de enquête worden gevolgd door de resultaten vanuit het groepsgesprek met de Bouwkunde docenten.

4.3.1 Resultaten enquête bouwkunde docenten

Tabel 5. Resultaten t.a.v. organisatie volgens docenten (N=17)

Organisatie				
Organisatiecultuur				
	Niet belangrijk	Enigszins belangrijk	Belangrijk	Heel belangrijk
De organisatie heeft een zeer persoonlijk karakter. Ze heeft veel weg van een grote familie. De mensen lijken veel met elkaar gemeen te hebben.	27%	27%	47%	0%
De leiding van de organisatie gedraagt zich in het algemeen als mentor, faciliteert en stimuleert.	13%	7%	53%	27%
De managementstijl van de organisatie wordt gekenmerkt door teamwerk, consensus en participatie.	7%	20%	60%	13%
Het bindmiddel dat de organisatie bijeenhoudt, bestaat uit loyaliteit en onderling vertrouwen. Betrokkenheid bij de organisatie staat hoog in het vaandel.	0%	27%	47%	27%
De organisatie legt de nadruk op menselijke ontwikkeling. Een grote mate van vertrouwen, openheid en participatie zijn niet weg te denken.	7%	7%	60%	27%
De organisatie definieert succes op grond van de ontwikkeling van human resources, teamwerk, de betrokkenheid van het personeel en zorg voor de mensen.	0%	20%	73%	7%
HRM				
	Niet belangrijk	Enigszins belangrijk	Belangrijk	Heel belangrijk
De talentgerichte benadering komt expliciet ter sprake bij het sollicitatiegesprek bij de aanname van nieuwe docenten.	0%	40%	53%	7%
Tijdens de voortgangsgesprekken legt de leidinggevende de focus op het talent van de werknemer.	7%	7%	67%	20%
Curriculum				
	Niet belangrijk	Enigszins belangrijk	Belangrijk	Heel belangrijk
Het curriculum leent zich voor het ontplooiën van het talent van de student.	0%	29%	57%	14%
Studenten hebben gedurende hun schoolloopbaan dezelfde coach.	0%	47%	47%	7%
De coaches zijn ook docent bij de opleiding Bouwkunde.	0%	40%	40%	20%
In het curriculum is tijd gereserveerd voor het houden van individuele gesprekken tussen coach en student.	0%	0%	60%	40%
In het curriculum is tijd gereserveerd voor het houden van groepssessies.	7%	67%	13%	13%
De organisatie creëert in voldoende mate functies voor studenten waarin zij hun talent kunnen inzetten en ontplooiën. (Hierbij valt te denken aan: Alumnivereniging, deelraad, schoolkrant, inzet bij open dagen).	7%	33%	47%	13%

Invoeringsstrategie van talentgericht coachen				
	Niet belangrijk	Enigszins belangrijk	Belangrijk	Heel belangrijk
Er is een duidelijk instrumentarium voorhanden, met een gestructureerde, methodische aanpak om talentgericht coachen in de organisatie in te zetten.	7%	14%	57%	21%
De wijze waarop talentgericht coachen ingevuld gaat worden, vindt plaats in samenspraak met alle coaches.	7%	33%	53%	7%
De talentgerichte visie sluit aan bij de visie van het College van Bestuur.	13%	27%	40%	20%
Er moeten inspirerende personen worden uitgenodigd op het gebied van talentgericht coachen die de medewerkers kunnen inspireren.	13%	40%	47%	0%
De noodzaak voor het invoeren van talentgericht coachen is aanwezig.	13%	13%	67%	7%
De docenten die gaan coachen op talent moeten gefaciliteerd worden door middel van een training om deze methode te kunnen toepassen.	7%	0%	80%	13%

Opvallend bij deze resultaten is dat ten aanzien van de organisatiecultuur 75% van de respondenten de stellingen die hier bij horen belangrijk of heel belangrijk vinden, de uitzondering hierop vormt de stelling 'De organisatie heeft een zeer persoonlijk karakter. Ze heeft veel weg van een grote familie. De mensen lijken veel met elkaar gemeen te hebben'. Hier geeft minder dan 50% aan dit belangrijk of heel belangrijk te vinden.

Bij de HRM stellingen vinden de respondenten het met name belangrijk tot heel belangrijk (87%) dat de leidinggevende ook tijdens de functioneringsgesprekken de focus legt op het talent van de werknemer.

Alle respondenten geven bij de stellingen over het curriculum aan het belangrijk tot heel belangrijk te vinden dat er tijd is gereserveerd voor het houden van individuele gesprekken tussen coach en docent. Een minderheid van 26% vindt het belangrijk tot heel belangrijk dat er tijd is gereserveerd voor het houden van groepssessies.

Bij de stellingen ten aanzien van de invoeringsstrategie is het opvallend dat 47% van de respondenten het belangrijk tot heel belangrijk vindt dat er inspirerende personen moeten worden uitgenodigd op het gebied van talentgericht coachen. Van de respondenten vindt 93% het belangrijk tot heel belangrijk dat de docenten die gaan coachen op talent gefaciliteerd worden door middel van een training om de methode toe te kunnen passen.

4.3.2 Resultaten groepsgesprek bouwkunde docenten

In het groepsgesprek dat volgde op het invullen van de enquête is er gelegenheid geboden om dieper op de onderwerpen van de enquête in te gaan. Aan het begin van het gesprek is de deelnemers (N=5) gevraagd individueel de resultaten van de enquête door te nemen, om vervolgens vijf items te kiezen die voor hun het zwaarst wegen en voor zichzelf te formuleren waarom dat zo is. Ook is gevraagd of de deelnemers nog items misten in de enquête. Daarna is besproken welke items het zwaarst wegen en waarom dat zo is. Ook zijn nog een aantal andere aanvullingen door de docenten genoemd.

Organisatiecultuur

Ten aanzien van de organisatiecultuur is loyaliteit, onderling vertrouwen en betrokkenheid zeer belangrijk voor de docenten.

Wat men ook belangrijk acht is het benoemen van elkaars talenten binnen het bouwkunde team.

HRM

Men vindt het met name van belang dat de leidinggevende de talenten van het personeel ook in de functioneringsgesprekken benoemd.

Curriculum

In het curriculum moet voldoende ruimte -in tijd- gereserveerd zijn voor individuele gesprekken tussen coach en student.

Invoeringsstrategie van talentgericht coachen

Het faciliteren van een training voor de docenten die gaan coachen op talent wordt als belangrijkste item genoemd. Men vindt dit belangrijk omdat hierdoor een gezamenlijk benadering van het talentgerichte coachen wordt bewerkstelligd. Voor de docenten hoort hier ook een duidelijk instrumentarium bij.

Aanvullingen docenten tijdens groepsgesprek

Past de visie van talentgericht coachen ook bij het onderwijsconcept (sociaal constructivisme) van de opleiding Bouwkunde?

Men (docenten en management) moet realistische verwachtingen hebben van het talentgerichte coachen.

Let op de valkuil van talentgericht coachen. Men moet er niet in doorslaan. Studenten moeten bepaalde zaken toch echt weten of kunnen.

4.4 Resultaten deelvraag 4: 'Wat vraagt talentgericht coachen van de organisatie volgens studenten?'

Om antwoord te krijgen op de vierde deelvraag, worden in deze paragraaf de resultaten van de onder de studenten Bouwkunde uitgezette enquête in een tabel weergegeven. Dit wordt gevolgd door de resultaten vanuit het groepsgesprek met de Bouwkunde studenten.

4.4.1 Resultaten enquête bouwkunde studenten

Tabel 6. Resultaten t.a.v. organisatie volgens studenten (N=75)

Organisatie				
Organisatiecultuur				
	Niet belangrijk	Enigszins belangrijk	Belangrijk	Heel belangrijk
De organisatie heeft een zeer persoonlijk karakter. Ze heeft veel weg van een grote familie. De mensen lijken veel met elkaar gemeen te hebben.	3%	43%	46%	8%
De leiding van de organisatie gedraagt zich in het algemeen als mentor, faciliteert en	4%	15%	69%	12%

stimuleert.				
De managementstijl van de organisatie wordt gekenmerkt door teamwerk, consensus en participatie.	0%	18%	65%	18%
Het bindmiddel dat de organisatie bijeenhoudt, bestaat uit loyaliteit en onderling vertrouwen. Betrokkenheid bij de organisatie staat hoog in het vaandel.	0%	21%	56%	23%
De organisatie legt de nadruk op menselijke ontwikkeling. Een grote mate van vertrouwen, openheid en participatie zijn niet weg te denken.	0%	18%	68%	14%
De organisatie definieert succes op grond van de ontwikkeling van human resources, teamwerk, de betrokkenheid van het personeel en zorg voor de mensen.	4%	29%	59%	8%
Curriculum				
	Niet belangrijk	Enigszins belangrijk	Belangrijk	Heel belangrijk
Het curriculum leent zich voor het ontplooiën van het talent van de student.	0%	15%	69%	16%
Studenten hebben gedurende hun schoolloopbaan dezelfde coach.	14%	15%	32%	40%
De coaches zijn ook docent bij de opleiding Bouwkunde.	3%	14%	32%	52%
In het curriculum is tijd gereserveerd voor het houden van individuele gesprekken tussen coach en student.	3%	21%	49%	27%
In het curriculum is tijd gereserveerd voor het houden van groepsessies.	22%	41%	28%	9%
De organisatie creëert in voldoende mate functies voor studenten waarin zij hun talent kunnen inzetten en ontplooiën. (Alumnivereniging, deelraad, schoolkrant, inzet bij open dagen).	12%	32%	38%	18%

Bij deze resultaten valt op dat ten aanzien van de organisatiecultuur opgeteld gemiddeld 80% van de respondenten de stellingen die hier bij horen belangrijk of heel belangrijk vinden, de uitzondering hierop vormt de stelling 'De organisatie heeft een zeer persoonlijk karakter. Ze heeft veel weg van een grote familie. De mensen lijken veel met elkaar gemeen te hebben'. Hier geeft totaal 54% aan dit belangrijk of heel belangrijk te vinden.

Bij de stellingen over het curriculum is het opvallend dat een ruime meerderheid het eens is met de genoemde stellingen, maar de uitzondering gemaakt wordt voor de stelling 'in het curriculum is tijd gereserveerd voor het houden van groepsessies'. Op deze stelling geeft opgeteld 37% van de respondenten aan dit belangrijk of heel belangrijk te vinden.

4.4.2 Resultaten groepsgesprek bouwkunde studenten

In het groepsgesprek dat volgde op het invullen van de enquête is er gelegenheid geboden om dieper op de onderwerpen van de enquête in te gaan. Aan het begin van het gesprek is de deelnemers (N=11) gevraagd individueel de resultaten van de enquête door te nemen, om vervolgens vijf items te kiezen die voor hun het zwaarst wegen en voor zichzelf te formuleren waarom dat zo is. Ook is gevraagd of de deelnemers nog items misten in de enquête. Daarna is besproken welke items het zwaarst wegen en waarom dat zo is. Ook zijn nog een aantal andere aanvullingen door de studenten genoemd.

Organisatiecultuur

Ten aanzien van de organisatiecultuur zijn er twee aspecten die het meest belangrijk gevonden worden. Als eerste dat het bindmiddel van de organisatie bestaat uit loyaliteit en onderling vertrouwen (waarbij betrokkenheid bij de organisatie hoog in het vaandel staat), en als tweede dat de organisatie de nadruk legt op menselijke ontwikkeling, waarbij een grote mate van vertrouwen, openheid en participatie niet zijn weg te denken.

Curriculum

Tijdens het groepsgesprek geven studenten aanvankelijk aan het erg belangrijk vinden dat de coach ook docent is bij de opleiding Bouwkunde, later in het gesprek wordt dit enigszins genuanceerd en blijkt dat het vooral belangrijk is dat de coach goed op de hoogte is van het curriculum en weet waar studenten met specifieke vragen terecht kunnen. Dit item wordt het meest belangrijk gevonden.

Het houden van individuele gesprekken tussen coach en student is daarna het meest belangrijke item blijkt uit het gesprek. Studenten geven hierbij wel aan dat bij het inplannen van deze gesprekken rekening moet worden gehouden met het les- en tentamenrooster van de betreffende studenten. De voorkeur gaat uit naar week 3 van iedere periode. Een ander, even belangrijk item is dat studenten gedurende hun schoolloopbaan dezelfde coach hebben. In het gesprek geven studenten aan het met name belangrijk te vinden om in de eerste twee jaar dezelfde coach te hebben. Een ander punt van aandacht hierbij is dat wanneer er geen klik is tussen coach en student, of dat wanneer er andere problemen zijn, er eventueel een mogelijkheid is om te wisselen van coach. Hierover is discussie, echter de meerderheid is van mening dat docenten professioneel genoeg zijn om hiermee om te kunnen gaan.

Aanvullingen studenten tijdens groepsgesprek

Onderlinge afstemming tussen de coaches is erg belangrijk, zodanig dat de coaches van elkaars werkwijze op de hoogte zijn.

Groepssessies zijn vooral nuttig als je elkaar wat beter kent als student, als je van elkaar weet hoe je werkhouding en dergelijke is. Je zou deze groepsindeling kunnen koppelen aan de indeling zoals die gehanteerd wordt bij groepsopdrachten (KBS).

De onderwerpen tijdens de groepssessies moeten duidelijk een toegevoegde waarde hebben voor alle deelnemers.

Het moet duidelijk zijn welke studentfuncties er binnen de organisatie zijn waarbij de student zijn talent kan ontwikkelen.

Ruimte voor het ontwikkelen van talent moet zowel in het curriculum aanwezig zijn, als in het creëren van studentfuncties.

5. Conclusies en discussie

5.1 Inleiding

Dit hoofdstuk geeft, met behulp van de analyse van de resultaten, antwoord op de centrale onderzoeksvraag. De conclusies worden eerst per deelvraag gegeven en daarna wordt de centrale onderzoeksvraag beantwoord (5.2). In paragraaf 5.3 worden de kritische kanttekeningen bij het onderzoek geplaatst. De (on)verwachte inzichten worden in paragraaf 5.4 besproken. Implicaties voor de innovatie en eventueel vervolgonderzoek worden besproken in paragraaf 5.5 en 5.6. De onderzoeksresultaten zijn teruggekoppeld naar alle betrokkenen (De Lange, Schuman, & Montessori, 2011; Van der Donk & Van Lanen, 2012). Het volledige onderzoeksrapport is gedeeld met de externe experts, de docenten van de opleiding Bouwkunde, de directie van het domein Techniek, de teamleiders binnen Bouw & Infra van Windesheim Zwolle, de verantwoordelijke voor de coachingslijn binnen het domein Techniek van Windesheim Zwolle, de hogeschool van Rotterdam, de NHL (Noordelijke Hogeschool Leeuwarden) en diverse andere geïnteresseerde partijen. Het onderzoek is gepubliceerd op de website van een voor het onderzoek geraadpleegd organisatieadviesbureau.

5.2 Conclusies

De conclusies worden hier eerst per deelvraag gegeven en daarna voor de centrale onderzoeksvraag.

Deelvraag 1. Wat is talentgericht coachen?

Door middel van literatuuronderzoek en uit de interviews met de experts wordt de eerste deelvraag beantwoord. Het blijkt dat talentgericht coachen een methodiek is voor opleiding en ontwikkeling die haar wortels heeft in de positieve psychologie (Seligman, 2000) en de appreciative inquiry (Cooperrider, Whitney, & Stavros, 2008). De kern van deze benadering is dat niet de deficiënties (dat wat iemand niet kan), maar juist de talenten, persoonlijke kwaliteiten en sterke kanten van de student het vertrekpunt vormen voor zijn opleiding en ontwikkeling (Hiemstra, 2011). Talentgericht coachen is het zichtbaar maken van iemands talent, door het individu kansen te bieden deze talenten te ontplooiën zover als hij kan of wil (Ledoux & Volman, 2011). Er is hierbij niet alleen aandacht voor toptalenten, maar voor elk talent, bij elk individu (Sligte, Bulterman- Bos, & Huizinga, 2009; Bossuyt & Dries, 2008; Dhert & Smits, 2011; Dewulf, 2011; Robinson & Aronica, 2011).

Het coachen bestaat uit het uitdagen van studenten om grenzen op te zoeken en om nieuwe dingen uit te proberen, om zichzelf bewust te worden van de nieuwe mogelijkheden die er in hen liggen, hun eigen talenten te laten ontdekken en te ontwikkelen (Damen, Fonderie, Janssens, Pauwels, Vangrieken, Vanhaeren, & Van Wijnen, 2011; Van Eijl, 2010).

‘Coachen op talent’ is een waarderende en ontwikkelingsgerichte manier van coachen (Cornelissen, 2008; Dewulf, Wabbels, & Kirkels, 2007; Maagdenburg, 2008).

Deelvraag 2. Welke organisatie past bij talentgericht coachen?

Uit de literatuur en interviews met experts blijkt dat er geen specifieke organisatiestructuur te benoemen is die past bij talentgericht coachen. Uit de literatuur en interviews met experts blijken wel een aantal items van belang te zijn binnen de organisatiecontext. Dit zijn; de organisatiecultuur, het Human Resource Management (HRM), het curriculum en de invoeringsstrategie van talentgericht coachen. Deze items vormden de basis voor de enquêtes en groeps gesprekken voor deelvraag 3. Voor deelvraag 4 vormden de items organisatiecultuur en curriculum de basis.

Ten aanzien van het item organisatiecultuur blijkt dat een mensgerichte cultuur het beste past bij een organisatie waarin men talentgericht coacht. Een ander belangrijk aspect is het voeren van een HRM beleid dat aansluit bij een talentgerichte benadering. Dat kan zich uiten in de functioneringsgesprekken met de werknemers, waarbij de focus ligt op het talent van de werknemer, maar ook in het aannamebeleid van nieuw personeel, waarbij de talentgerichte benadering expliciet ter sprake komt tijdens de sollicitatiegesprekken.

Het curriculum moet zich lenen voor het ontplooien van het talent van de student. Verder moet in het curriculum voldoende tijd gereserveerd worden, zowel voor groepsessies als voor individuele gesprekken, om de studenten te kunnen coachen op talent. Het heeft de voorkeur om studenten zo lang mogelijk te koppelen aan dezelfde coach, deze coach moet dan ook docent zijn bij de betreffende opleiding. Tenslotte is het van belang dat de organisatie in voldoende mate functies voor studenten creëert, waarin zij hun talent kunnen inzetten en ontplooien.

Het laatste item is de invoeringsstrategie van talentgericht coachen. De aanpak die gehanteerd wordt bij de implementatie van talentgericht coachen moet passen bij de organisatiestructuur (Educam, 2010) en indien mogelijk aansluiten bij de visie van het College van Bestuur. Daarnaast moet bij het invoeren van coachen op talent rekening worden gehouden met de verwachtingen en behoeften van het personeel, maar ook met de schoolcultuur blijkt uit onderzoek van Damen, Fonderie, Janssens, Pauwels, Vangrieken, Vanhaeren en Van Wijnen (2011). Verder moet er een duidelijk instrumentarium voorhanden zijn, met een gestructureerde, methodische aanpak om talentgericht coachen in te kunnen zetten waarbij docenten die gaan coachen op talent gefaciliteerd worden door middel van een training om deze methode te kunnen toepassen stellen de geïnterviewde experts. De wijze waarop talentgericht coachen in de organisatie ingevuld gaat worden, vindt plaats in samenspraak met alle coaches. Om de medewerkers hiervoor te inspireren moeten inspirerende personen worden uitgenodigd. Als laatste is van belang dat de noodzaak voor het invoeren van talentgericht coachen aanwezig is.

Deelvraag 3. Wat vraagt talentgericht coachen van de organisatie volgens docenten?

Hoewel niet alle kenmerken van een mensgerichte organisatie even belangrijk worden gevonden door de docenten kan wel de conclusie getrokken worden dat een organisatie volgens de docenten mensgericht moet zijn. Dit komt overeen met inzichten uit de theorie en ook met wat studenten belangrijk vinden. Het benoemen van elkaars talenten binnen het bouwkunde team wordt expliciet genoemd, dit pleit voor het organiseren van intervisiebijeenkomsten van de docenten.

Ten aanzien van HRM beleid vinden de docenten het met name belangrijk dat in de functioneringsgesprekken de leidinggevende de focus op het talent van de werknemer legt, wat overeenkomt met theoretische inzichten. Docenten vinden het, in tegenstelling tot de theorie, minder belangrijk dat de talentgerichte benadering expliciet ter sprake komt tijdens de aanname van nieuwe docenten. Dat zou kunnen betekenen dat docenten er van uitgaan dat talentgericht coachen een aan te leren coachingsmethode is.

Docenten vinden het ten aanzien van het item curriculum vooral belangrijk dat in het curriculum tijd is gereserveerd, met name voor het houden van individuele gesprekken. De groepsessies worden minder belangrijk gevonden. Dit strookt niet met de inzichten vanuit de experts. Zij geven aan dat beide aspecten belangrijk zijn. Opmerkelijk is dat ook de studenten aangeven de individuele gesprekken belangrijker te vinden dan de groepsessies. Dit zou kunnen betekenen dat docenten niet goed weten hoe ze tijdens een groepsessie moeten handelen. Bij het item invoeringsstrategie wordt namelijk ook aangegeven dat docenten het belangrijk vinden dat er een duidelijk instrumentarium voorhanden is. Dit kan duiden op onzekerheid bij de docenten. Ook de eerder genoemde aspecten bij deelvraag 2 worden door docenten minder belangrijk gevonden dan op grond van de theorie

verwacht zou mogen worden. Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat docenten het talentgerichte coachen vooral zien als een methode en niet als een onderwijsfilosofie.

Ten aanzien van de invoeringsstrategie van talentgericht coachen vinden docenten het vooral belangrijk dat ze gefaciliteerd worden door middel van een training en dat er een duidelijk instrumentarium voorhanden is om de methode in te kunnen zetten. Dit kan eveneens duiden op onzekerheid van de docenten ten aanzien van talentgericht coachen. Bij het faciliteren van trainingen moet de kanttekening geplaatst worden dat een training slechts één onderdeel is van een innovatietraject (Balm, 2002). Transfer vindt niet automatisch plaats en daardoor vraagt het niet om trainingen alleen. Ook achten de docenten het van belang dat de noodzaak voor het invoeren van talentgericht coachen aanwezig is.

Het in samenspraak met alle coaches invullen van de wijze waarop talentgericht coachen gaat plaatsvinden vinden docenten wel belangrijk, maar niet in de mate die op grond van de theoretische inzichten verwacht zou worden. Dit zou te maken kunnen hebben met het feit dat docenten nog niet goed genoeg bekend zijn met het coachen op talent en niet goed weten hoe dit in te vullen is.

Hetzelfde geldt voor het uitnodigen van inspirerende personen en de aansluiting van de talentgerichte visie bij de visie van het College van Bestuur. Docenten vinden dit wel belangrijk, maar niet in die mate wat op grond van theorie verwacht zou worden. Het lijkt er op dat docenten de talentgerichte benadering met name zien als een **methode** om studenten te coachen.

Docenten geven aan dat er gelet moet worden op de valkuil van talentgericht coachen: 'Men moet er niet in doorslaan'. Het gevaar van deze valkuil wordt onderschreven door Tjepkema (2010) die aangeeft dat een valkuil van talentgericht coachen een **vervorming** van de talentgerichte manier van werken is. Een manier waarbij de benadering een soort 'roze wolke'- benadering wordt, waarbij mensen alleen maar kijken naar wat goed gaat. Het lijkt dat docenten bang zijn dat bij een talentgerichte benadering studenten niet meer gecorrigeerd mogen worden. Studenten moeten bepaalde zaken toch echt weten of kunnen stellen de docenten. Docenten geven aan dat zowel docenten als management realistische verwachtingen moeten hebben van talentgericht coachen. Door in samenspraak met de docenten de coachingslijn te ontwikkelen en momenten voor intervisie te plannen waarin de angsten voor en ervaringen met talentgericht coachen kunnen worden gedeeld, kan deze valkuil worden vermeden. Immers, om een effectieve verandering teweeg te brengen is het van belang als team met elkaar een visie te ontwikkelen, kennis en ervaring op te doen op het gebied van talentgericht coachen, met elkaar hierover in gesprek te blijven en te reflecteren, zodat men zich al lerende blijft ontwikkelen als professionele leergemeenschap (Kloosterboer, 2013; Senge, 2009; Verbiest, 2011).

Deelvraag 4. Wat vraagt talentgericht coachen van de organisatie volgens studenten?

De mensgerichte aspecten van een organisatiecultuur worden door de studenten erg belangrijk gevonden. Dit komt overeen met de inzichten vanuit de theorie en ook met de mening van de docenten.

Conform de inzichten uit de theorie vinden studenten het erg belangrijk dat de coaches ook docent zijn bij de opleiding en dat ze gedurende de eerste twee jaar van hun opleiding dezelfde coach hebben. Dit laatste wijst erop dat het kunnen opbouwen van een vertrouwensband met de coach belangrijk is. Om talenten te kunnen herkennen, zal een docent in staat moeten zijn om studenten te bereiken. Het proces van elkaar leren kennen en elkaar leren vertrouwen. Drie V's vatten het pedagogische proces van talentherkenning samen; veiligheid, vertrouwen, verwondering. Men moet de student een veilige omgeving bieden, vanuit veiligheid ontstaat vertrouwen en vanuit vertrouwen

verwondering (Sligte, Bulterman-Bos & Huizinga, 2009). Die vertrouwensrelatie is van belang voor een effectieve begeleidingsrelatie (Meijers, 2008; Morssinkhof, 2010), en essentieel voor het ontplooien van talent (Young & Perrewé, 2000; Dewulf, 2011).

Ook het belang van het reserveren van ruimte (in de zin van tijd) in het curriculum voor het houden van individuele gesprekken wordt door studenten onderschreven. Studenten vinden het eveneens belangrijk dat het curriculum zich leent voor het ontplooien van het talent van de student. Het reserveren van tijd in het curriculum voor het houden van groepssessies vinden studenten veel minder belangrijk dan op grond van de theorie verwacht zou worden. Dit kan te maken hebben met de populatie van de opleiding; doorgaans communiceren studenten van een technische opleiding niet gemakkelijk over zichzelf (Steentjes, 2010). Daarnaast kan dit ook te maken hebben met het feit dat studenten in een coachingsgroep elkaar niet goed kennen, of dat ze merken dat docenten de groepssessies minder belangrijk vinden. Ook het belang van het creëren van studentfuncties door de organisatie om talent te kunnen inzetten en ontplooien vindt men minder belangrijk dan op grond van de theorie verwacht zou worden. Dit zou kunnen betekenen dat studenten niet goed op de hoogte zijn wat talentgericht coachen precies zal inhouden. Als laatste geven studenten aan onderlinge afstemming tussen de coaches erg belangrijk te vinden, zodanig dat de coaches van elkaars werkwijze op de hoogte zijn. Dit impliceert eveneens het belang van intervisiebijeenkomsten van de coachende docenten. Een aanbeveling zou zijn studenten als ‘partners in change’ in te zetten, door aan een aantal intervisiebijeenkomsten ook studenten toe te voegen. Studenten zijn immers vaak het doel waarom we veranderen, maar we zetten zelden hun expertise in als het gaat om hoe een verandering in te zetten, terwijl zij ons juist kunnen vertellen wat hen helpt in leren (Hargreaves & Shirley, 2009).

Centrale onderzoeksvraag: Wat vraagt talentgericht coachen binnen de opleiding Bouwkunde in de context van coaching en organisatie?

Om antwoord te kunnen geven op deze centrale onderzoeksvraag is het onderzoek opgedeeld in twee deelonderzoeken. Een deelonderzoek naar de organisatie en een deelonderzoek naar de docent als coach.

Concluderend kan gesteld worden dat is gebleken dat de meningen van docenten en studenten met betrekking tot talentgericht coachen binnen de opleiding Bouwkunde sterke overeenkomsten vertonen met de inzichten uit de literatuur en met de meningen van de experts, waarbij het belang dat men hecht aan een mensgerichte organisatiecultuur het meest opvalt. Talentgericht coachen vraagt om een mensgerichte organisatiecultuur, waarin tijdens de voortgangsgesprekken de leidinggevende de focus legt op het talent van de werknemer. De leidinggevende heeft bij het invoeren van de talentgerichte benadering een belangrijke voorbeeldfunctie (Fullan, 2011).

De structuur van de opleiding moet zodanig zijn dat studenten zowel een vertrouwensband met hun coach kunnen opbouwen als de medestudenten in hun coachingsgroep kunnen leren kennen. De coach moet ook docent zijn bij de opleiding. Er moet ruimte zijn voor het houden van individuele gesprekken tussen coach en student. Om leren van de docenten op het gebied van talentgericht coachen te bevorderen is het nodig om als organisatie ruimte te creëren (in aandacht, tijd en financiële middelen) voor collegiale interactie, experimenteren, ontwikkelingsgerichte intervisie en begeleiding. In deze leerprocessen is zowel individuele en collectieve reflectie essentieel om transfer mogelijk te maken (Vanhoof & Van Petegem, 2006).

Ook moeten docenten die gaan coachen op talent bouwen aan een gedeeld, actueel en valide referentiekader (Kloosterboer, 2013). Tijdens de implementatie moeten ze gefaciliteerd worden in een training ter ondersteuning om de methode goed in te kunnen zetten.

Van de docenten die gaan coachen op talent wordt een veelheid aan specifieke persoonlijke kenmerken en vaardigheden gevraagd. Talentgericht coachen vraagt dus om specifieke talenten van

de docent. Daarnaast vraagt talentgericht coachen van de docenten dat zij de specifieke methodiek gericht op talentontwikkeling onderschrijven en zich deze eigen maken.

5.3 Discussie

In deze paragraaf wordt een beschrijving gegeven van de kritische kanttekeningen die bij verschillende aspecten van het onderzoek gezet kunnen worden.

Digitale enquête

Bij het uitnodigen van de docenten en studenten voor het invullen van de digitale enquête is er niet heel duidelijk de nadruk op gelegd dat de vragen betrekking hebben op een gewenste situatie om talentgericht te kunnen coachen. Respondenten konden de vragen ook interpreteren als geldend in de huidige situatie. Dit kan de vergelijkbaarheid van de gegeven antwoorden beïnvloeden en daarmee de validiteit.

Daarnaast is de stem van de respondent onvoldoende gehoord doordat er in de digitale enquête vrijwel alleen gereageerd kon worden op stellingen die vanuit de literatuur en interviews met de expert geformuleerd waren. Het nadeel van dit type vragen is dat de respondenten alleen kunnen reageren op hetgeen men aangeboden krijgt en er weinig mogelijkheden zijn om diepgaand op het onderwerp in te gaan (Van Velzen, 2010).

Groepsgesprekken

De deelnemers aan de groepsgesprekken zijn niet ad random gekozen. Zij konden zichzelf opgeven of zijn persoonlijk aangesproken of uitgenodigd. Daardoor lijkt het logisch dat de deelnemers intrinsiek gemotiveerd waren om deel te nemen aan het groepsgesprek. Het zou kunnen dat intrinsiek gemotiveerde respondenten enthousiaster en positiever zijn in hun antwoorden (Brüggen, De Ruyter, Wetzels, & Schillewaert, 2008). Dit kan de onderzoeksresultaten beïnvloeden hebben.

Tenslotte is er tijdens de groepsgesprekken wellicht te weinig ruimte geboden aan respondenten om dieper op de percepties en kritische kanttekeningen van de respondenten in te gaan. Ook de rol van de onderzoeker als procesbegeleider tijdens het groepsgesprek, met Bono's blauwe pet (Bos & Harting, 2006) was hier debet aan, doordat de onderzoeker een beschouwende rol had en niet actief deelnam aan het groepsgesprek. Het onderzoek heeft hierdoor een wat theoretisch karakter. Juist de kritische kanttekeningen en percepties van de respondenten zijn achteraf interessant gebleken. Vervolgonderzoek naar wat talentgericht coachen betekent voor een docent en voor een student zou daarom interessant kunnen zijn.

5.4 (On)verwachte inzichten

Wat aansluit bij de verwachting is dat een persoonsgerichte organisatiecultuur zowel in de literatuur als door de experts, docenten en studenten als belangrijke voorwaarde voor talentgericht coachen wordt aangemerkt. Onverwacht hierbij was dat van de persoonsgerichte organisatiecultuur door zowel de docenten als de studenten een (zelfde) aspect veel minder belangrijk werd gevonden. In de huidige coachingslijn bij de opleiding Bouwkunde ligt in het curriculum het accent met name op de groepssessies. Een verrassende uitkomst is dat uit de enquêtes en groepsgesprekken blijkt dat zowel docenten als studenten aan deze groepssessies veel minder waarde hechten dan aan de individuele gesprekken. Bijzonder is dat docenten hoge verwachtingen hebben van het volgen van een training. Een onverwacht resultaat is dat docenten veel minder waarde hechten aan het uitnodigen van inspirerende personen om de medewerkers te kunnen inspireren dan op grond van literatuur en theorie verwacht zou worden. Ook de stelling 'De wijze waarop talentgericht coachen ingevuld gaat worden, vindt plaats in samenspraak met alle coaches' wordt veel minder belangrijk gevonden dan verwacht. Een ander onverwacht resultaat waren de concrete verbeterpunten of

aanvullingen die zowel door docenten als studenten werden benoemd tijdens de groepsgesprekken (zie H4).

5.5 Implicaties voor de innovatie

Allereerst moet opgemerkt worden dat het fenomeen ‘talentgericht coachen’ nieuw is voor de opleiding Bouwkunde. Voor de beoogde innovatie, het implementeren van talentgericht coachen, is het van belang hier rekening mee te houden, door een gemeenschappelijk begrip van talentgericht coachen te ontwikkelen; het is van belang om een goede basis te leggen voor de verandering, die aansluit bij de eigen identiteit (Hargreaves, Boyle, & Harris, 2014; Verbiest, 2011).

Uit de conclusies blijkt verder dat een mensgerichte cultuur in de organisatie van belang is voor het kunnen coachen op talent. Er is nog geen onderzoek gedaan naar de heersende cultuur bij de opleiding Bouwkunde en het is dus ook niet bekend welke cultuur dominant is.

Studenten vinden het belangrijk om de eerste twee jaar van hun opleiding dezelfde coach te houden, waarbij die coach ook docent is bij de opleiding Bouwkunde. Docenten geven aan beide aspecten veel minder belangrijk te vinden. Hieruit blijkt dat docenten niet goed op de hoogte zijn van het fenomeen talentgericht coachen. Dat docenten niet goed op de hoogte zijn komt ook naar voren uit het feit dat de docenten het heel erg belangrijk vinden dat ze gefaciliteerd worden door middel van een training om te kunnen coachen op talent. Aandachtspunt hierbij is dat een training slechts één onderdeel is van een innovatietraject (Balm, 2002). Trainingen hebben bovendien minder effect op persoonlijke houding (wat van belang is bij het coachen op talent) of opvatting dan op concreet, waarneembaar gedrag (Burger, De Caluwé, & Jansen, 2010). Om talentgericht coachen in te kunnen zetten is alleen een training dus niet voldoende. Leren en ontwikkelen van nieuwe patronen vindt niet plaats door zaken op te leggen, trainingen te geven en instrumenten aan te reiken. De laatste twee kunnen ondersteunend zijn, maar zetten vaak geen daadwerkelijke verandering in gang. Wat veel beter werkt is bouwen aan een gedeeld, actueel en valide referentiekader. Door gezamenlijke waarnemingen te doen en te delen, kan men individuele beslissingssystemen ‘herladen’ met nieuwe data. Door het inzetten van de workshops ‘talenten docent’ en ‘talentrollen student’, het gehele team bij het onderzoek te betrekken en samen aan de slag te gaan met een integrale leerlijn coaching, ontstaat er een rijkere selectie van waarnemingen, ervaringen en gevoelens. Vooral door het onderzoeken van de consequenties van het oude en het nieuwe patroon ontstaat een gedeelde emotionele waardering van het vraagstuk als motief voor vernieuwing. Zo kan een werkelijk willen ontstaan (Kloosterboer, 2013).

Ook het gegeven dat slechts 7% van de respondenten bij de docenten het heel belangrijk vindt dat de wijze waarop talentgericht coachen ingevuld gaat worden in samenspraak met alle coaches plaatsvindt kan wijzen op onzekerheid ten aanzien van talentgericht coachen.

Er moet wel voldoende budget worden vrij gemaakt voor het faciliteren van een training, zodat de docenten begrijpen en inzien wat talentgericht coachen inhoudt. Balm (2002) omschrijft in zijn 6-fasen model het proces waar mensen doorheen gaan gedurende verandering. Mensen doorlopen volgens hem in de complexiteit van verandering zes fasen. Bij de tweede fase ‘begrijpen’ is een training wenselijk. Na deze fase kunnen de docenten in eigen woorden omschrijven wat talentgericht coachen is en welke voordelen het biedt.

De invoering van talentgericht coachen heeft implicaties ten aanzien van taakinzet van docenten en roostering. Hierbij moet gedacht worden aan het twee jaar lang koppelen van een docent aan een student, het creëren van ruimte in het curriculum en daarmee ook ruimte in de taakinzet van de docent, voor zowel het begeleiden van studenten als het kunnen volgen van docent trainingen, het kunnen bijwonen van intervisiebijeenkomsten en het koppelen van de indeling van de coachingsgroepen aan de indeling zoals die gehanteerd wordt bij groepsopdrachten.

Er moet in de organisatie ruimte zijn (in tijd en financiële middelen) voor de ontwikkeling van coachingsgedrag. Het kunnen slagen van de implementatie hangt hier nauw mee samen. Een andere implicatie is dat de docenten vaak worden geconfronteerd met diverse onderwijsvernieuwingen. Nieuwe veranderingen worden al aangekondigd, terwijl de vorige nog nauwelijks is geïmplementeerd, laat staan duurzaam ingebed in de organisatie (McLaughlin & Mitra, 2001). Het uiteindelijke resultaat is dat slechts een enkele verandering werkelijk geïstitutioniseerd raakt en onderdeel wordt van de onderwijspraktijk van docenten (Hargreaves & Goodson, 2006). Hargreaves, Boyle en Harris (2014) stellen dat een duurzame succesvolle verandering ontstaat wanneer;

- Er stevige fundamenten voor verandering worden gemaakt waarin een gezamenlijke visie bepalend is, die toekomstige doelen verbindt met de eigen identiteit.
- Er op een uitvoerbare manier naar verbetering gestreefd wordt.
- Er korte termijn successen aan lange termijn doelstellingen verbonden worden, in plaats van te zoeken naar snel vervliegende effecten op de korte termijn.

Bij de invoering van talentgericht coachen moet hier rekening mee gehouden worden.

5.6 Vervolgonderzoek

Uit de literatuur en de interviews met de experts blijkt dat voor het invoeren van talentgericht coachen een organisatie een mensgerichte organisatiecultuur moet hebben. Om te achterhalen of er binnen de organisatie bij de opleiding Bouwkunde sprake is van een mensgerichte cultuur is het aan te bevelen een vervolgonderzoek te wijden aan de heersende organisatiecultuur bij de opleiding Bouwkunde. Vervolgonderzoek zou ook dieper in kunnen gaan op de betekenis van talentgericht coachen voor de docent zelf, zijn mening over talentgericht coachen, welke verwachtingen er zijn, of deze verwachtingen realistisch zijn en wat het echt vraagt aan verandering. Deze onderwerpen kwamen zeker tijdens de groepsgesprekken aan de orde, maar zijn door de beantwoording van sec de onderzoeksvragen niet beantwoord. Het is daarom aan te bevelen leergemeenschappen op te zetten waarin geoefend wordt met talentgericht coachen, en deze leergemeenschappen te volgen door zogenaamde 'learning reviews' te houden. Op die manier krijgen docenten en studenten een stem in het samen opzetten van beter onderwijs (Carrillo, Ruikar, & Fuller, 2013).

Om te kunnen achterhalen of talentgericht coachen effect heeft op de studievoortgang (H.1), is het aan te bevelen om een jaar na de implementatie van de innovatie vervolgonderzoek te doen naar de studievoortgang op dat moment bij de opleiding Bouwkunde.

6. Betekenis voor de onderwijs- en innovatiepraktijk

In dit hoofdstuk wordt besproken wat het effect van de onderzoeksopzet op de innovatie is geweest (6.1). De onderzoeker had tevens een rol als innovator, docent en studieloopbaanbegeleider. De samenhang van deze rollen wordt beschouwd (6.2). In de laatste paragraaf (6.3) wordt geschetst hoe de innovatie in de nabije toekomst verder wordt vormgegeven en geborgd.

6.1 Effect onderzoeksopzet op de innovatie

Innovatie is een containerbegrip waarover veel verschillende definities en benaderingen bestaan. De kern is dat het 'door zijn beschouwer als iets nieuws wordt gezien' (Rogers, 2003). Innovatie hoeft geen uitvinding te zijn maar kan een 'nieuwe combinatie' van bestaande concepten zijn (Kline & Rosenberg, 1986). Door het team van de opleiding Bouwkunde wordt het coachen op talent als iets nieuws gezien. Waslander (2007) typeert een innovatie als iets dat zich in gedrag manifesteert, het gaat om activiteiten die een concept of idee omvatten en praktisch vertalen, het is geen doel op zich, maar een oplossing voor een probleem, het voegt meerwaarde toe aan de huidige situatie en is gericht op de toekomst. Voor de opleiding Bouwkunde betekent dit dat het coachen op het talent van de student geen doel is, maar een oplossing voor de stagnatie van de studievoortgang bij de opleiding Bouwkunde (H.1).

Middels het uitgevoerde onderzoek zijn meningen van alle betrokkenen met betrekking tot de voor de organisatie belangrijke randvoorwaarden ten aanzien van talentgericht coachen in kaart gebracht. De resultaten vanuit het onderzoek zijn gebruikt als input voor workshops op het gebied van talentgericht coachen. Het gehele onderzoek is gedeeld met de werkgroep Coaching en is ingebracht bij de werkgroep die zich bezig houdt met de herziening van het curriculum bij de opleiding Bouwkunde. Bij de herziening van het curriculum zijn de aanbevelingen uit het onderzoek opgevolgd. De leer- en innovatie aspiraties bij de opleiding Bouwkunde zijn tot stand gekomen doordat het gehele docententeam van de opleiding Bouwkunde op verschillende manieren kennis heeft kunnen maken met talentgericht coachen. Door het uitnodigen van inspirerende personen op het gebied van talentgericht coachen, het invullen van de digitale enquête, deelname aan de groepsgesprekken en deelname aan de workshops (waarvan de inhoud werd gebaseerd op de resultaten van de groepsgesprekken) en het delen van de onderzoeksresultaten met alle docenten van het bouwkundeteam, de werkgroep Coaching en de werkgroep die zich bezig houdt met de herziening van het curriculum, is bij docenten een bewustwordingsproces in gang gezet wat talentgericht coachen vraagt in de context van coaching en organisatie en hoe men de begeleiding aan studenten kan verbeteren. Maar ook door actief aan de slag te gaan met het herkennen van het eigen talent en dat van de anderen in het team (zoals in de groepsgesprekken benoemd werd) is een bewustwordingsproces in gang gezet. Door *alle* collega's (en niet alleen de SLB docenten), te betrekken bij de verschillende stappen in het proces (6.3) is talentontwikkeling als het ware gaan leven bij het gehele team Bouwkunde. Het effect was dat collega's al spoedig in termen van 'talent' spraken en elkaar steeds beter constructieve feedback gaven in termen van talent.

Die bewustwording blijkt uit de volgende citaten van een bouwkunde docent;

'Ik vraag me nu in de begeleiding van studenten af of ik deficiëntiegericht bezig ben of talentgericht'.

‘Ik merk dat als ik benaderd en aangesproken wordt op mijn talenten, me dat energie geeft. Dat gun ik studenten ook’.

Ook heeft een aantal docenten vrijwillig het initiatief genomen om verder te werken aan een ‘talentenkaart’ voor bouwkunde studenten (welke talenten worden herkend bij succesvolle studenten en oud-studenten).

Het onderzoek heeft daardoor bijgedragen aan kennis van en inzicht in talentgericht coachen, en wat het vraagt voor docent en organisatie, waardoor de kans van slagen van de innovatie is vergroot (Verbiest, 2011). Door vast te stellen welke randvoorwaarden voor de organisatie van belang zijn voor talentgericht coachen kan de opleiding Bouwkunde hierop gericht evalueren en innoveren. Het bouwkundeteam heeft zich verbonden aan de innovatie. Vanaf volgend schooljaar zal er een pilot gestart worden bij de opleiding Bouwkunde, gericht op talentgericht coachen. Bij deze pilot gaat men daadwerkelijk aan de slag met de aanbevelingen uit het onderzoek door studenten de eerste twee jaar aan dezelfde coach te koppelen en door middel van een curriculumherziening waarbij talentgericht coachen integraal in het curriculum ondergebracht wordt en waarbij de indeling van de studenten in de coachingsgroep gekoppeld wordt aan de indeling bij de projectgroepen. Tenslotte is iets pas een innovatie als het (structureel) in gebruik wordt genomen en waarde toevoegt (Vaas & Oeij, 2011).

Uit bovenstaande inventarisatie kan geconcludeerd worden dat het onderzoek, de wijze waarop het is uitgevoerd, de wijze waarop resultaten en conclusies zijn gedeeld binnen het bouwkunde team en de wijze waarop deze resultaten en conclusies zijn verwerkt in workshops, bijgedragen heeft aan innovatie. Het onderzoek heeft niet alleen relevante kennis, inzichten, identificatie en participatie opgeleverd, maar ook een verandering in de vormgeving van het onderwijs op gang gebracht (Bouwen, Hovelynck, & Verheijen, 2010).

6.2 Onderzoeker en innovator

Als lid van de werkgroep ‘talentgericht coachen’ binnen het domein Techniek heeft de onderzoeker een centrale rol als innovator. Daarbij komt de rol van docent en studieloopbaanbegeleider, waardoor de onderzoeker de praktijk van binnenuit kent en weet wat de verlegenheid is. Een ander voordeel van de combinatie van deze rollen is dat de onderzoeker veel voorkennis heeft van de beoogde innovatie en deze kennis in kan zetten waar en wanneer dat nodig is in het innovatieproces. Omgekeerd kan de onderzoeker direct inspelen op mogelijkheden die hij als innovator ziet. Er is sprake van een iteratief proces (Van Aken & Andriessen, 2011).

Bij de groepsgesprekken met de docenten konden de rollen goed gescheiden worden. Voor aanvang van het daadwerkelijke gesprek, nam de onderzoeker de rol aan van onderzoeker met Bono’s witte pet (Bos & Harting, 2006), door het presenteren van de objectieve resultaten van de enquête. Tijdens het groepsgesprek fungeerde de onderzoeker alleen als procesbegeleider met Bono’s blauwe pet (Bos & Harting, 2006) en niet als onderzoeker, innovator of docent. De verschillende rollen die de onderzoeker tijdens het groepsgesprek had is voorafgaand aan het gesprek met de deelnemers gecommuniceerd. Het gebruik van een ‘talking stick’ vereenvoudigde de scheiding van de verschillende rollen (zie H3). De onderzoeker nam hierdoor geen deel aan het gesprek.

Bij de groepsgesprekken met de studenten waren de rollen wat lastiger te scheiden. Bij deze gesprekken werden ook de onderzoeksresultaten gepresenteerd, waarbij de studenten werden bevraagd naar de weging van de verschillende resultaten. Tijdens het gesprek wat hier ontstond werd de onderzoeker soms ook als docent aangesproken door de studenten. Hierbij is het van belang helder te zijn over de rol van de onderzoeker.

6.3 Vormgeving en borging innovatie

Doel van het onderzoek is een overzicht met randvoorwaarden voor de organisatie. De uitkomst levert een bijdrage aan de voorbereiding van de innovatie. In deze paragraaf wordt onderscheid gemaakt tussen hetgeen er tijdens het onderzoek plaats vond qua innoveren en wat er na het onderzoek nog plaats zal vinden. Voor een duurzame implementatie is het van belang om de korte termijn winsten (zoals die geboekt zijn tijdens de workshops) te verbinden aan de doelstelling op de lange termijn (Hargreaves, Boyle, & Harris, 2014).

Innovatie tijdens het onderzoek

- Tijdens het Nieuwjaars ontbijt op 6 januari 2014 heeft Luk Dewulf een inspirerende lezing gehouden over talent en talentontwikkeling voor het gehele domein Techniek. Daarnaast heeft de directeur de werkgroep talentgericht coachen geïntroduceerd.
- Tijdens een 'briefing' voor de docenten Bouwkunde op 7 januari 2014 hebben de onderzoekers de opzet van het onderzoek nader toegelicht.
- Tijdens de studiedag Bouwkunde van 15 januari 2014 geven de onderzoekers (in samenwerking met Mariël Rondeel, werkzaam bij Kessels en Smit), een workshop gericht op het ontdekken van talenten binnen het team Bouwkunde. Daarnaast wordt het onderzoek door de onderzoekers nader toegelicht.
- Op 6 en 7 februari 2014 houden onderzoekers twee interviews met externe experts op het gebied van talentontwikkeling. Deze interviews vinden plaats in Leeuwarden en Rotterdam.
- Op 18 februari 2014 vindt er een brainstorm plaats met docenten wat talentgericht coachen vraagt van docent en organisatie en welke plek talentgericht coachen moet krijgen in het curriculum.
- Op 5 maart houden onderzoekers een interview met een externe expert op het gebied van talentontwikkeling. Dit interview vindt plaats in Leeuwarden.
- Op 6 maart 2014 worden de digitale enquêtes verstuurd naar docenten en studenten Bouwkunde.
- Op 12 maart 2014 vindt er een groepssessie plaats met vijf docenten, Mariël Rondeel en de onderzoekers om verder te spreken over talentgericht coachen, inzet van docenten, plek in het curriculum en vervolg van het traject talentgericht coachen.
- Op 27 maart 2014 vindt er een groepsgesprek plaats tussen onderzoeker en vijf Bouwkunde docenten, waar de resultaten van de digitale enquête besproken worden en er ruimte is voor verdieping en aanvullingen.
- Op 4 april 2014 vindt er een groepsgesprek plaats tussen onderzoeker en elf Bouwkunde studenten, waar de resultaten van de digitale enquête besproken worden en er ruimte is voor verdieping en aanvullingen.
- Op 6 mei 2014 zijn de resultaten van het onderzoek gedeeld met alle betrokkenen via Sharenet (intern communicatiemiddel). Dit als voorzet voor de bijeenkomst van 20 mei 2014.
- Op 20 mei 2014 vindt er tijdens de studiedag Bouwkunde een ochtend plaats waarin aan de hand van succesvol gedrag van studenten, talentrollen van Bouwkunde studenten voor opleiding en beroep worden onderscheiden.
- Op 17 juni vindt er een training plaats, gericht op het herkennen van talent, het stellen van gerichte vragen, geven van gerichte feedback en het kunnen koppelen van talenten van studenten aan vakken, en beroepsmogelijkheden.

Innovatie na het onderzoek

Na afronding van het onderzoek zal het proces van de innovatie doorgaan. Enkele reeds geplande acties zijn:

- Leerlijn coaching verdere invulling geven met een vijftal docenten.
- Regiegroep curriculum bouwt verder aan het curriculum waarbij de conclusies en aanbevelingen uit het onderzoek worden meegenomen (10 juni 2014).
- Presentatie bevindingen onderzoek bij dag van de waarde(n)volle Professional (24 juni 2014).

- Per september 2014 start de pilot talentgericht coachen in samenwerking met Luk Dewulf, met als doel binnen drie jaar talentgericht coachen te implementeren binnen het gehele domein Techniek.

Naast deze concrete afspraken zullen er zich evenals tijdens de uitvoering van het onderzoek momenten voordoen waarop kennis uit het onderzoek bij zal dragen aan de ontwikkeling van talentgericht coachen, door terug te kijken op onderzoeksresultaten en hoe deze in de praktijk al dan niet blijken te werken of uitvoerbaar te zijn. Middels het teamplan Bouwkunde 2014-2015 is geborgd dat de innovatie verder wordt uitgevoerd, waardoor de focus op het proces blijft. Daarnaast wordt de module coaching middels ISEK evaluaties geëvalueerd. Als laatste wordt de evaluatie van talentgericht coachen een vast item van de teamvergaderingen van de opleiding Bouwkunde. Hierbij worden de items zoals genoemd in H. 5 geëvalueerd.

Literatuurlijst

- Aken, J. van, & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. De Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Alblas, G., & Wijsman, E. (2009). *Gedrag in organisaties*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers
- Anderson, G.L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars. Is there room for rigorous practioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.
- Baarda, D.B. (2009). *Dit is onderzoek!* Groningen: Noordhoff.
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek!* Groningen: Noordhoff.
- Baarda, D.B., & Goede, M.P.M. de (2007). *Basisboek Interviewen*. Groningen: Noordhoff.
- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de, & Teunissen, J. (2001). *Kwalitatief onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Baarda, D., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., & Velden, T. van (2013). *Basisboek kwalitatief Onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Balm, M.F.K. (2002). *Exercise Therapy and Behavioural Change: Influencing Behavior Through Occupational, Physio-, and Exercise Therapists*. West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- Berg, R. van den, Slegers, P., Geijssels, F., & Vandenberghe, R. (2000). Implementation of an innovation: Meeting the concerns of teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 26, 331-350.
- Berg, R. van den, & Vandenberghe R. (1999). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Berkel, H. van, Jansen, E., & Bax, A. (2012). *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk*. Den Haag: Boom Lemma.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35, 349-378.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Boom: Den Haag.
- Bos, J., & Harting, E. (2006). *Projectmatig creëren 2.0*. Schiedam: Scriptum.
- Bossuyt, T., & Dries, N. (2008). Talentmanagement en flexibele loopbaanpaden voor de werknemers van morgen. In *Licht op Leren 2008: Leren en ontwikkelen in een talentgerichte maatschappij* (pp. 55-90). Leuven, België: Lannoo Campus.
- Bot, C. de. (2010). *Al ook mogelijk in de klas?: Een waarderende-onderzoekende benadering*. (Afstudeerproject). Vorselaar, België: Katholieke Hogeschool Kempen.
- Bouwen, R., Hovelynck, J., & Verheijen, L. (2010). Ervaren met verandering in een lerend netwerk. *Develop*, 53-59.
- Brüggen, E.C., Ruyter, J.C. de, Wetzels, M.G.M., & Schillewaert, N. (2008). *Ontwikkelingen in het Marktonderzoek*. Haarlem: Spaar en Hout BV.
- Buble, M., & Pavic, I. (2007). Interdependence between organizational culture and leadership styles: The Croatian case. *The Business Review. Cambridge*, 7(1), 143-150.
- Burger, Y, de Caluwé, L., & Jansen, P. (2010). *Mensen veranderen*. Deventer: Kluwer.
- Bushe, G. R. (2010). Commentary on "appreciative inquiry as a shadow process". *Journal of Management Inquiry*, (19), 234-237.
- Cameron, K.S., & Quinn, R.E. (2011). *Onderzoeken en veranderen van organisatiecultuur*. Den Haag: Sdu.
- Carrillo, P., Ruikar, K., & Fullar, R. (2013). When will we learn? Improving lessons learned practice in construction. *International Journal of Project Management*, (31), 567-578.

- Christiaensen, R., Dochy, F., Kinschots, C., Kyndt, E., Marcelis, V., Philips, K., Van Cauwenberghe, H., Van den Bogaert, T., & Vervaeke, A. (2009). *Talent en Talentontwikkeling: een literatuurstudie*. Leuven, België: University of Leuven
- Ciaran, J. (n.d.). The Difference Between Organizational Culture and Organizational Structure. Gevonden op <http://smallbusiness.chron.com/difference-between-organizational-culture-organizational-structure-25206.html>
- Clifton, D. O., & Buckingham, M. (2003). *Ontdek je sterke punten*. Utrecht: Spectrum.
- College van Bestuur. (2012). *Onderwijsvisie Windesheim*. Zwolle: Windesheim.
- Cooperrider, D., Whitney, D., & Stavros, J. (2008). *Appreciative inquiry handbook: For leaders of change*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Cornelissen, M. (2008). *De kracht van de Leerkracht: een ontwikkelingsonderzoek naar een waarderende begeleidingsinterventie die leerkrachten ondersteunt in hun onderwijs aan zorgleerlingen*. Zwolle: Windesheim.
- Damen, H., Fonderie, L., Janssens, S., Pauwels, L., Vangrieken, K., Vanhaeren, N., & van Weijnen, S. (2011). *Talenten in het onderwijs*. Leuven, België: Katholieke Universiteit Leuven
- Deal T. E., & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Harmondsworth, Engeland: Penguin Books.
- Dewulf, L. (2011). *Ik kies voor mijn talent*. Leuven, België : Lannoo Campus.
- Dewulf, L., Wabbels, H., & Kirkels, G. (2007). Waarderend Coachen. *Leren in organisaties*, (7) 6/7.
- Dhert, S., & Smits, B. (2011). Talentenjacht geopend in het onderwijs. *Unesco info*, 79, 26-29. Gevonden op 10 oktober 2013 op http://unescoscholen.be/media/4397/unescoinfo79_talentontwikkeling_in_het_onderwijs
- Dickerson, M. S., & Helm-Stevens, R. (2011). Reculturing schools for greater impact: Using appreciative inquiry as a non-coercive change process. *International Journal of Business and Management*, vol. 6(8), 66-74.
- Doel, W. van den. (2006). In: *Talent Leren Excelleren*. Compendium. Amsterdam: Plusnetwerk.
- Donk, C. van der, & Lanen, B. van (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Educam. (2010). *Tijd om te groeien. Van talenten naar competenties, van competenties naar succes*. Ever, België: Educam.
- Eijl, P. van (2010). *Talent voor morgen*. Groningen: Noordhoff.
- Eijl, P.J. van, Wolfensberger, M.V.C., & Schreve-Brinkman, L. (2006). *Talent Leren Excelleren*. Compendium. Amsterdam: Plusnetwerk.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London, Engeland: Cassell Educational Limited.
- Fullan, M. (1993). *Changes forces. Probing the depths of educational reform*. London, Engeland: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2011). *Change Leader: Learning to Do What Matters Most*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gerretsen, C. (2011). Studieloopbaanbegeleiding in het hbo: van verplicht nummer naar talentgericht coachen. *Tijdschrift voor Coachen*, 2, 42-45
- Handy, C. (1978). *Gods of management, the changing world of organizations*. Engeland, Londen: Souvenir Press.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41.
- Hargreaves, A., Boyle, A., & Harris, A. (2014). *Uplifting leadership: how organizations, teams, and communities raise performance*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way. The Inspiring Future for Educational Change*. Engeland, Londen: Sage Publications.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Harrison, R. (1972). Understanding our organization's character. *Harvard Business Review*, 119-128.
- Hiemstra, D. (2011). Talentontwikkeling. Toepassing van strengths-based development benadering in het onderwijs. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, (50), 131-138.
- Hiemstra, D. (2012). *Talentenwijzer*. Den Haag: BoomLemma.
- Italento. (2013) Talentgericht leidinggeven. [artikel]. Gevonden op <http://www.italento.be/>
- Keuning, D., & Wolters, M. (2007). *Structuur doorzien*. Amsterdam: Pearson Education
- Kip, M. (2013). *De doelen van SLB; de inrichting van SLB en de tevredenheid daarover*. Zwolle: Hogeschool Windesheim.
- Kline, S. J., & Rosenberg, N. (1986). An Overview of Innovation. In R. Landau, & N. Rosenberg, *The positive sum strategy: Harnessing technology from economic growth* (pp. 275-305). Washington D.C.: National Academy Press.
- Kloosterboer, P. (2013). Potentieel van professionals ontketen. Van waarnemen naar waarmaken. *Tijdschrift voor coaching*, (2), 67-74
- Krekels, D. (2012). *Beken(d) talent*. Antwerpen, België : De standaard Uitgeverij.
- Lange, R. de, Schuman, J., & Montessori, N.M. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen, België: Garant.
- Leeuwendaal. (2013). Talentmanagement: hoe wel en hoe niet? Gevonden op <http://www.leeuwendaal.nl/category/publicaties/>
- Leithwood, K. A., Tomlinson, D., & Genge, M. van den. (1996). Transformational school leadership. In Chapman, L.K.J., Corson, D., Hallinger, P., & Hart, A. (Eds.), *International handbook of educational leadership and Administration* (pp. 785-840). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Louis, M.C. (2009). *A Summary and Critique of Existing Strength-Bases Educational Research*. Princeton, NJ: The Gallup Organisation.
- Maagdenburg, F. (2008). *Coachen volgens waarderende coachingsprincipes*. Enschede: Universiteit Twente.
- Manninen, J. (1998). Labour market training strategies in a late modern society. In: Walther, A., & Stauber, B. Lifelong learning in Europe/Lebenslanges lernen in Europa, Vol1, Options for the integration of living, learning and working. Tübingen, Duitsland: Neulig Verlag.
- Markensteijn, P. (2007). 4 Factoren die een organisatiecultuur beïnvloeden. Gevonden op: <http://www.managementsite.nl/2504/organisatiecultuur/4-factoren-die-organisatiecultuur-benvloeden.html>
- Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance. An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Enschede: Twente University Press.
- Mason J. (2002). *Qualitative Research*. Londen, Engeland: Sage Publications.
- McLaughlin, M. W., & Mitra, D. (2001). Theory-based change and change-based theory: Going deeper, going broader. *Journal of educational Change*, 2(4), 301-323.
- Meijers, F. (2008). *Kwaliteit aan zet. Op weg naar professionele mentoring*. Nijmegen: Kennispunt Mentoring.
- Mintzberg, H. (2006). *Organisatiestructuren*. Amsterdam: Pearson Education.
- Morssinkhof, H. (2010). Het belang van de juiste keuze. *SLO Context*, 10-12.

- Nederhoed, P. (2011). *Helder rapporteren: een handleiding voor het opzetten en schrijven van rapporten, nota's, scripties en artikelen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Nieuwenhuis, M. (2010). *The Art of Management 1*. Uitgever Marcel Nieuwenhuis.
- Otto, M.M., & Leeuw, A.C.J. de. (1994). *Kijken, denken, doen*. Assen: Van Gorcum.
- Peletier, M. (2008, Maart 22). Inleiding organisatiestructuren op de Amersfoortse Berg. [Web log comment]. Gevonden op <http://www.beteronderwijsnederland.nl/content/mark-peletier-spreekt-op-amersfoortse-berg>
- Raaphorst, E. (2012). Docenten onderzoeken eigen organisatiestructuur. *Van twaalf tot achttien*. 2012(7), 20 – 21.
- Reijnders, E. (2006). *Basisboek Interne Communicatie*. Assen: Van Gorcum.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2011). *Het element. Als passie en talent samenkomen*. Houten/Antwerpen: Spectrum.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York, NY: Free Press.
- Pijl, A. (2011). Een coach, een therapeut, een mentor of gewoon een goede vriend? Gevonden op: <http://www.changecompany.nl/content/Een-coach-een-therapeut-etc..pdf>
- Sanders, G., & Neuijen, B. (1992). *Bedrijfscultuur: diagnose en beïnvloeding*. Assen: Van Gorcum.
- Scheele, M. (n.d.). Structuur volgt cultuur. Gevonden op: <http://www.salesgids.com/artikelen-sales/eye-opener/structuur-volgt-cultuur>
- Schein, E.H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Schoemaker, M. (2006). Nieuwe arbeidsorganisaties, andere arbeidsverhoudingen. In: A. van Halem (red.) *Arbeid en organisatie in beweging, nieuwe uitdagingen voor de medezeggenschap*. Alphen a/d Rijn: Kluwer., 35-48.
- Senge, P. (2009). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York, N.Y. Doubleday.
- Seligman, M.E.P. (2000). *Positive psychology*. In Gillman, J.E. (Ed.), *Science of optimism and hope: Research essays in honor of Martin E.P. Seligman* (pp. 415-429). Philadelphia, PA: Templeton Foundation Press.
- Sligte, H., Bulterman-Bos, J., & Huizinga, M. (2009). *Maatwerk voor Latente Talenten? uitblinken op alle niveaus*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Steentjes, A. (2010). Hoe krijg je als technicus een vlotte babbel. Gevonden op <http://www.intermediair.nl/vakgebieden/techniek/hoe-krijg-je-als-technicus-een-vlotte-babbel>
- Stichting van het Onderwijs. (2010). Verslag regionale bijeenkomst. Gevonden op: http://www.stichtingvanhetonderwijs.nl/downloads/over_de_stichting/Verslag%201e%20bijeenkomst%201%20maart-.pdf
- Tennekes, J., & Wels, H. (1990). Organisatiecultuur: een antropologische benadering, *Mens & Organisatie*, 1990 (2).
- Tjepkema, S. (2010). Vertrouwen op talent. Een waarderend-onderzoekend perspectief op persoonlijke ontwikkeling. *Mens & Organisatie*, 64(5), 44-60.
- Vaas, F., & Oeij, P. (2011). *Innovatie die werkt. Praktijkvoorbeelden van netwerkinnoveren*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Vaessen, K. (2010). Talenten ontdekken en ontwikkelen met een mentor. In: Studulski, F., Cohen de Lara, H., Abell, O. & Hoogeveen, K. (2010). *Talenten! Sardes Speciale Editie*, (10).
- Vanderlinde, R., & Braak, J. van. (2007). *De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk in Vlaanderen, studie in opdracht van het viWTA*. Brussel, België: Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectenonderzoek.
- Vanhoof, J., & Petegem, P. van. (2006). *Pei/ijlen naar succesvol schoolbeleid. Een praktijkboek voor de beleidseffectieve school*. Mechelen, België: Wolters Plantijn.

- Velzen, J. van (2010). *Onderwijsonderzoek. Van onderzoek naar leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E. (2011). *Leren innoveren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verhagen, P. (2010). *Kwaliteit met beleid*. Bussum: Coutinho.
- Vlist, R. van der, (1991). *Leiderschap in Organisaties. Kernvraagstuk voor de jaren negentig*. Utrecht: Lemma.
- Wal, I. van der. (2013). *Studentenstatuut Bouw en Infra*. Zwolle: Hogeschool Windesheim.
- Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-raad.
- Wierenga, S. (2013, 21 augustus). Onderwijsvernieuwing, een lastige klus. [Web log post]. Gevonden op: <http://www.schoolcultuur.nl/cognitie/onderwijsvernieuwing-een-lastige-klus/>
- Young, A., & Perrewé, P. (2000). What Do You Expect? An examination of career-related support and social support among mentors and protégés. *Journal of Management*, 26(4) 611-632.
- Ytsma, W. (2010). *Werken in een organisatie*. Baarn: ThiemeMeulenhoff.
- Zomer, D. (2009). Inzet, Een onderzoek naar de invloed van organisatiecultuur op onderwijsresultaten in het HBO. (Master Thesis, Erasmus Universiteit Rotterdam).

Bijlagen

Bijlage 1. Topiclijst interviews externe experts

Bijlage 2. Matrix met codes

Bijlage 3. Uitnodiging invullen digitale enquête docenten bouwkunde

Bijlage 4. Uitnodiging invullen digitale enquête studenten bouwkunde

Bijlage 5. Draaiboek groepsgesprekken docenten en studenten bouwkunde

Bijlage 6. Gestickerd overzicht resultaten groepsgesprek docenten

Bijlage 7. Gestickerd overzicht resultaten groepsgesprek studenten

Bijlage 1. Topiclijst interviews externe experts

Interviewvragen (semi-structured interview) voor experts op het gebied van talentontwikkeling (N=3)

Voor de vragen is gebruik gemaakt van kernbegrippen uit de theorie. Deze dienen als uitgangspunt voor het interview met de experts. De vragen zijn van tevoren naar de experts gestuurd, er is tevens van tevoren toestemming gevraagd voor een geluidsopname. Deze toestemming is door allen gegeven. Binnen een week hebben de experts ter goedkeuring een transcript van het interview ontvangen.

Algemeen

Talent

1. Hoe zou u het begrip talent willen definiëren?
2. Wat verstaat u onder het begrip talentgericht coachen?
3. Wat is de aanleiding geweest om talentgericht coachen in te voeren in uw organisatie?

Vragen ten behoeve van docentkant

Persoonlijke eigenschappen

Welke persoonlijke eigenschappen of waarden zijn volgens u voor docentcoaches een voorwaarde voor een succesvolle talentontwikkeling bij studenten?

In hoeverre houdt u rekening met de persoonlijke eigenschappen van docenten als het gaat om het inzetten van deze docenten als coach gericht op talentontwikkeling?

Vaardigheden (competenties)

Het coachen op talent vraagt wellicht andere vaardigheden van een docent, hoe denkt u hierover, wat is uw ervaring?

Welke vaardigheden (competenties) denkt u dat belangrijk zijn voor een coach om de student te kunnen helpen bij zijn talentontwikkeling?

In welke mate voelden docenten in uw organisatie zich toegerust om studenten te kunnen begeleiden bij hun talentontwikkeling? En wat heeft u met deze bevindingen vervolgens gedaan? om hen meer te bekwalen op het gebied van talentontwikkeling?

Kunt u voorbeelden geven van situaties waarbij u expliciet studenten coacht op hun talent?

Versterken van competenties van de docent

Kunt u aangeven hoe de docenten op dit moment door de school ondersteund worden om studenten te coachen? En wordt dit door u en uw collega's als voldoende ervaren?

Wat heeft u denkt u (nog) nodig om als coach het talent van de student beter te kunnen ontplooien en waarom? Bijv. Visie van de school op coaching, inzicht in ontwikkeling van de student, inzicht in herkennen van talent, studenten kunnen motiveren, zelfstandigheid 11e HBO competentie zelfsturing op studie en loopbaan...

Wat zou uw advies zijn voor docenten die meer willen gaan coachen op talent?

Wat zou uw advies zijn voor de organisatie structuur en cultuur als men wil gaan coachen op talent?

Kunt u aangeven welke effecten u heeft opgemerkt van het coachen op talent? Effect op de student, de docenten en de organisatie?

Houding:

Bij **persoonlijke eigenschappen** valt te denken aan: Positief: vriendelijk, betrokken, empathisch, stimulerend, zelfverzekerd, positief, enthousiast, open, vol vertrouwen, betrouwbaar, slim, Integer (Clutterbuck & Lane, 2004; Liang, Spencer, Brogan & Corral, 2008; Sligte, Bulterman-Bos & Huizinga, 2009; Meijers, 2008; Johnson, 2007).

Competenties/vaardigheden van de coach:

Bij **vaardigheden** valt te denken aan: Zelfbewustzijn en bewust van gedrag, reflecteren op jezelf als coach, bewust van gedrag van student, communicatie via taal en communicatie via concepten en modellen, professioneel onderlegd en gevoel voor verhoudingen en humor, betrokken bij eigen leren en interesse in het ontwikkelen van anderen, drijfveren kunnen ontdekken, actief luisteren, aanmoedigen, studenten zelf laten praten, ruimte geven, managen van de relatie, managen van doelen (Clutterbuck en Lane, 2004).

Vragen ten behoeve van organisatiekant

Wat kun u zeggen over de structuur van de organisatie op moment van implementatie (formeel vastgelegde regels, processen en systemen). Past deze structuur bij talentgericht coachen?

Welke succesfactoren zijn te benoemen ten aanzien van de organisatie voor het doen slagen van de implementatie van talentgericht coachen?

Is er een heersende of dominante organisatiecultuur, zo ja welke organisatiecultuur is dat en past deze bij talentgericht coachen? Waarom wel/niet?

Hoe zag de mate van flexibiliteit in de koppeling van docent en student eruit?

Hoe zag de facilitering van de betrokken docenten in tijd en training eruit?

Welke organisatorische maatregelen zijn er genomen zijn om talentgericht coachen te kunnen invoeren?

Was er stimulering /steun door/van het management?

Wat was de visie van de docenten t.a.v. talentgericht coachen?

Wat was de visie van de opleiding en/of van het management t.a.v. talentgericht coachen?

Bijlage 2. Matrix met codes vanuit interviews met externe experts

Talent

Code (begrippen)	Subcode (onderliggende begrippen)	Omschrijving
TALENT	Intellect	Optelsom van intellectuele capaciteiten
	Persoonlijkheid	Positieve persoonlijkheidseigenschappen;
		Attitude
	Sterke kanten	Iets waar je goed in bent
	Competenties	Vaardigheid
	Aanleg	
	Intrinsieke motivatie	Dingen waar je van nature goed in bent
		Dingen waar je plezier aan hebt
		Dingen waar je voldoening uit haalt
	Sexy woord	
	Kwaliteiten	Onderscheidende kwaliteiten die mensen hebben
		Iedereen heeft talent

Organisatie

Code (begrippen)	Subcode (onderliggende begrippen)	Omschrijving
ORGANISATIECULTUUR	Humanistische cultuur	Professionele autonomie
		Creativiteit
		Persoonlijke manier van werken; werken aan kennis, vaardigheden en attitude
LEIDINGGEVENDE	Ruimte	Ruimte geven aan medewerkers voor eigen initiatieven
	Enthousiast	
	Stimuleren	Stimuleren van docenten
	Ruimere kaders	Afschermen van de medewerkers bij tegenstrijdige visie CvB
	Persoonlijke kant	Oog voor de persoonlijke kant van het uitoefenen van een beroep
VISIE OPLEIDING	HRM	Focus op talent in de voortgangsgesprekken
		De talentgerichte benadering komt expliciet ter sprake tijdens

		het sollicitatiegesprek bij aanname van nieuwe docenten
	Inrichting Curriculum	Verbinding tussen talentgericht coachen en overig curriculum
		In eerste kwartaal is SLB groep hetzelfde als de projectgroep waarin beroepsproducten uitgevoerd worden
		4 jaar lang dezelfde coach
		Coaches zijn tevens docent
		4 jaar lang dezelfde SLB groep
		Tijd voor groepssessie en individuele SLB gesprekken
		Studentfuncties in de organisatie creëren, zoals open dagen, deelraad, schoolkrant, alumni, etc. ten behoeve van het inzetten van talenten
	Invoeringsstrategie methodiek talentgericht coachen	Zorgen voor een duidelijk instrumentarium met een gestructureerde methodische aanpak
		Programma in samenspraak met alle coaches samenstellen
		Training voor coaches
		Inspirerende mensen/experts uitnodigen op gebied van talentgericht coachen
		Financiële middelen/subsidie
		Noodzaak aanwezig
		Vanuit enthousiasme en energie van mensen
		Mooi als de talentgerichte visie aansluit bij de visie van het CvB; onderdeel strategisch plan

Bijlage 3. Uitnodiging invullen digitale enquête voor docenten bouwkunde

Zwolle 6 maart 2014

Geachte collegae,

In het kader van onze masteropleiding zijn wij bezig met een onderzoek naar talentgericht coachen. Met talentgericht coachen bedoelen we dat talenten, persoonlijke kwaliteiten en sterke kanten van de student het vertrekpunt vormen voor zijn opleiding en ontwikkeling.

In het onderzoek willen we kijken wat talentgericht coachen vraagt van zowel de docent als de schoolorganisatie. We zouden erg geholpen zijn als je je medewerking zou willen verlenen door de vragenlijst voor 14 maart 2014 in te vullen!

Deelname is en blijft anoniem. Uit de verkregen gegevens worden de factoren bepaald die van belang zijn als het coachen op talent binnen de opleiding Bouwkunde ingevoerd wordt. Na afronding van het onderzoek zijn de resultaten beschikbaar voor de bouwkunde docenten en het management van de opleiding Bouwkunde.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 10 minuten.

Mocht je naar aanleiding van dit onderzoek nog vragen hebben, dan kun je die natuurlijk stellen.

Dit kan via de mail: m.kip@windesheim.nl of em.kroesen@windesheim.nl, maar je kunt ons natuurlijk ook gewoon even aanspreken.

Alvast bedankt voor je medewerking!

Hartelijke groet,

Mireille Kip en Eefje Kroesen

Bijlage 4. Uitnodiging invullen digitale enquête voor studenten bouwkunde

6 maart 2014

Beste Bouwkunde student,

In het kader van onze masteropleiding zijn wij bezig met een onderzoek naar talentgericht coachen. Met talentgericht coachen bedoelen we dat talenten, persoonlijke kwaliteiten en sterke kanten van de student het vertrekpunt vormen voor zijn/haar opleiding en ontwikkeling.

In het onderzoek willen we kijken wat talentgericht coachen vraagt van zowel de docent als de schoolorganisatie. Hierbij willen we ook graag de mening van studenten meenemen.

We zouden erg geholpen zijn als je je medewerking zou willen verlenen door de vragenlijst voor 14 maart 2014 in te vullen!

Deelname is en blijft anoniem. Uit de verkregen gegevens worden de factoren bepaald die van belang zijn als het coachen op talent binnen de opleiding Bouwkunde ingevoerd wordt. Na afronding van het onderzoek zullen de resultaten beschikbaar komen via sharenet.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 10 minuten. Onder de inzenders verloten we een snoeppakket. Om kans te maken op het snoeppakket vragen we je je studentnummer aan het einde van de vragenlijst in te vullen.

Mocht je naar aanleiding van dit onderzoek nog vragen hebben, dan kun je die natuurlijk stellen.

Dit kan via de mail: m.kip@windesheim.nl of em.kroesen@windesheim.nl, maar je kunt ons natuurlijk ook gewoon even aanspreken.

Alvast bedankt voor je medewerking!

Hartelijke groet,

Mireille Kip en Eefje Kroesen
Docenten Bouwkunde



Startpagina

Ontdekken

Activiteit



Windesheim Benl @Windeshei... 13 mrt.

Interesse in de ontwikkelingen in de Bouw? Meld je dan snel aan voor het symposium op 3 april! Meer op: windesheim.nl/over-windeshei...



Windesheim Benl @Windeshei... 13 mrt.

Psst.. docenten M.Kip en E.Kroesen verloten een geweldige prijs onder de studenten Bouwkunde die hun enquête invullen. Zo klaar!



2



Bijlage 5. Draaiboek groepsgesprekken docenten en studenten

Groepsgesprek (geluidsopname)
Groepsgesprek Docenten: (N=5)
Groepsgesprek studenten: (N=11)
Tijdsindeling: anderhalf uur.

Welkom en Inleiding: 15 minuten
Stickers plakken: 10 minuten
Groepsgesprek: 55 minuten
Afsluiting: 10 minuten

Welkom en Inleiding:

- De groepsgesprekken zullen uitgewerkt worden in een transcript, deelnemers ontvangen het transcript ter goedkeuring binnen een week).
- Geluidsopname zal niet voor andere doeleinden gebruikt worden.
- De transcripten zullen geanonimiseerd worden waardoor resultaten niet te herleiden zijn op individuele personen.
- Uitleg centrale vraagstelling (deze ophangen).
- Onderzoek gesplitst in 2 delen: Toelichting Organisatie en Docent kant.
- Uitleg rol onderzoekers (procesbewaking).
- Uitleg procedure groepsgesprek;
Starten met resultaten en stickers plakken. Daarna groepsgesprek middels 'talking stick'; alleen de persoon die de 'talking stick' in handen heeft mag praten. Is deze klaar met spreken, dan legt hij de 'talking stick' in het midden op de tafel. Er wordt een geluidsopname van het gesprek gemaakt. Het gesprek wordt anoniem getranscribeerd. We houden ons strak aan de tijd, bedenk van tevoren wat je wilt zeggen en formuleer dus ook al wat je wilt zeggen. Kookwekker wordt ingezet tijdens het groepsgesprek. 25 min. voor organisatiedeel en 25 min. voor docentdeel.
- Uitleg opdracht stickers plakken: Op A3 hangen de resultaten voor zowel de organisatie en voor docent. De bedoeling is dat een ieder de resultaten doorneemt en zich een mening vormt welke punten/items die zeker opgenomen moeten worden als antwoord op de centrale vraag. Ten aanzien van de organisatiekant mogen er maximaal 5 stickers geplakt worden. Ten aanzien van de docentkant mogen er maximaal 8 stickers geplakt worden. Zijn er items die je nog mist op het overzicht, benoem deze dan tijdens het groepsgesprek.

Stickers plakken:

- Inventariseren welke gezamenlijke items belangrijk gevonden worden.

Het groepsgesprek:

- Tijdens het groepsgesprek motiveer je jouw keuze voor de items waar je stickers bij hebt geplakt. Er is ruimte voor verdiepende vragen van de anderen (interview elkaar) en voor aanvullingen.

Bedanken, ervaringen en afsluiting.

Tijdsduur 1,5 uur.

Uitleg centrale vraagstelling (deze ophangen), 5 minuten onderzoek gesplitst in 2 delen: Organisatie- en docentkant en uitleg procedure groepsgesprek.

Starten met resultaten en stickers plakken. Daarna groepsgesprek middels 'talking stick'; alleen de persoon die de 'talking stick' in handen heeft mag praten. Ben je klaar met spreken, leg dan de 'talking stick' in het midden op de tafel. Er wordt een geluidsopname van het gesprek gemaakt. Het gesprek wordt anoniem getranscribeerd. We houden ons strak aan de tijd, bedenk van tevoren wat je wilt zeggen en formuleer dus ook al wat je wilt zeggen. Kookwekker wordt ingezet tijdens het groepsgesprek. 25 min voor organisatiedeel en 25 min voor docentdeel.

Uitleg opdracht stickers plakken: Op A3 hangen de resultaten voor zowel de organisatie en voor de docent. De bedoeling is dat een ieder de resultaten doorneemt en zich een mening vormt welke punten/items zeker opgenomen moeten worden als antwoord op de centrale vraag (20 min). Ten aanzien van de organisatie mogen er max. 5 stickers geplakt worden. Ten aanzien van de docent mogen er max. 8 stickers geplakt worden. Zijn er items die je nog mist op het overzicht, benoem deze dan tijdens het groepsgesprek.

5 minuten stickers plakken.

Inventariseren welke gezamenlijke items belangrijk gevonden worden door de docenten.

Het groepsgesprek:

Tijdens groepsgesprek motiveer je je keuze voor de stickers en er is ruimte voor verdiepende vragen van de anderen en interview elkaar.

Onze functie is die van procesbewaker.

Bijlage 6. Gestickerd overzicht resultaten groepsgeprek docenten

Resultaten enquête bouwkunde docenten				
Organisatie				
Organisatiecultuur				
	Niet belangrijk	Enigszins belangrijk	Belangrijk	Heel belangrijk
De organisatie heeft een zeer persoonlijk karakter. Ze heeft veel weg van een grote familie. De mensen lijken veel met elkaar gemeen te hebben.	27%	27%	47%	0%
De leiding van de organisatie gedraagt zich in het algemeen als mentor, faciliteert en stimuleert.	13%	7%	53%	27%
De managementstijl van de organisatie wordt gekenmerkt door teamwerk, consensus en participatie.	7%	20%	60%	13%
Het bindmiddel dat de organisatie bijeenhoudt, bestaat uit loyaliteit en onderling vertrouwen. Betrokkenheid bij de organisatie staat hoog in het vaandel.	0%	27%	47%	27%
De organisatie legt de nadruk op menselijke ontwikkeling. Een grote mate van vertrouwen, openheid en participatie zijn niet weg te denken.	7%	7%	60%	27%
De organisatie definieert succes op grond van de ontwikkeling van human resources, teamwerk, de betrokkenheid van het personeel en zorg voor de mensen.	0%	20%	73%	7%
HRM				
	Niet belangrijk	Enigszins belangrijk	Belangrijk	Heel belangrijk
De talentgerichte benadering komt expliciet ter sprake bij het sollicitatiegesprek bij de aanname van nieuwe docenten.	0%	40%	53%	7%
Tijdens de voortgangsgesprekken legt de leidinggevende de focus op het talent van de werknemer.	7%	7%	67%	20%
Curriculum				
	Niet belangrijk	Enigszins belangrijk	Belangrijk	Heel belangrijk
Het curriculum leent zich voor het ontplooiën van het talent van de student.	0%	29%	57%	14%
Studenten hebben gedurende hun schoolloopbaan dezelfde coach.	0%	47%	47%	7%
De coaches zijn ook docent bij de opleiding Bouwkunde.	0%	40%	40%	20%
In het curriculum is tijd gereserveerd voor het houden van individuele gesprekken tussen coach en student.	0%	0%	60%	40%
In het curriculum is tijd gereserveerd voor het houden van groepssessies.	7%	67%	13%	13%
De organisatie creëert in voldoende mate functies voor studenten waarin zij hun talent kunnen inzetten en ontplooiën. (Hierbij valt te denken aan: Alumnivereniging, deelraad, schoolkrant, inzet bij open dagen).	7%	33%	47%	13%
Invoeringsstrategie van talentgericht coachen				
	Niet belangrijk	Enigszins belangrijk	Belangrijk	Heel belangrijk
Er is een duidelijk instrumentarium voorhanden, met een gestructureerde, methodische aanpak om talentgericht coachen in de organisatie in te zetten.	7%	14%	57%	21%
De wijze waarop talentgericht coachen ingevuld gaat worden, vindt plaats in samenspraak met alle coaches.	7%	33%	53%	7%
De talentgerichte visie sluit aan bij de visie van het College van Bestuur.	13%	27%	40%	20%
Er moeten inspirerende personen worden uitgenodigd op het gebied van talentgericht coachen die de medewerkers kunnen inspireren.	13%	40%	47%	0%
De noodzaak voor het invoeren van talentgericht coachen is aanwezig.	13%	13%	67%	7%
De docenten die gaan coachen op talent moeten gefaciliteerd worden door middel van een training om deze methode te kunnen toepassen.	7%	0%	80%	13%

Bijlage 7. Gestickerd overzicht resultaten groepsgeprek studenten

4.4.1 Resultaten enquête bouwkunde studenten

Organisatie				
Organisatiecultuur				
	Niet belangrijk	Enigszins belangrijk	Belangrijk	Heel belangrijk
De organisatie heeft een zeer persoonlijk karakter. Ze heeft veel weg van een grote familie. De mensen lijken veel met elkaar gemeen te hebben.	3%	43%	46%	8%
De leiding van de organisatie gedraagt zich in het algemeen als mentor, faciliteert en stimuleert.	4%	15%	69%	12%
De managementstijl van de organisatie wordt gekenmerkt door teamwerk, consensus en participatie.	0%	18%	65%	18%
Het bindmiddel dat de organisatie bijeenhoudt, bestaat uit loyaliteit en onderling vertrouwen. Betrokkenheid bij de organisatie staat hoog in het vaandel.	0%	21%	56%	23%
De organisatie legt de nadruk op menselijke ontwikkeling. Een grote mate van vertrouwen, openheid en participatie zijn niet weg te denken.	0%	18%	68%	14%
De organisatie definieert succes op grond van de ontwikkeling van human resources, teamwerk, de betrokkenheid van het personeel en zorg voor de mensen.	4%	29%	59%	8%
Curriculum				
	Niet belangrijk	Enigszins belangrijk	Belangrijk	Heel belangrijk
Het curriculum leent zich voor het ontplooiën van het talent van de student.	0%	15%	69%	16%
Studenten hebben gedurende hun schoolloopbaan dezelfde coach.	14%	15%	32%	40%
De coaches zijn ook docent bij de opleiding Bouwkunde.	3%	14%	32%	52%
In het curriculum is tijd gereserveerd voor het houden van individuele gesprekken tussen coach en student.	3%	21%	49%	27%
In het curriculum is tijd gereserveerd voor het houden van groepsessies.	22%	41%	28%	9%
De organisatie creëert in voldoende mate functies voor studenten waarin zij hun talent kunnen inzetten en ontplooiën. (Alumnivereniging, deelraad, schoolkrant, inzet bij open dagen).	12%	32%	38%	18%