

Hoofdstuk 6

Loopbaanontwikkeling in relatie tot organisatieontwikkeling ¹

Praktijkgericht onderzoek naar adequaat, ontwikkelingsgericht personeels- en professionaliseringsbeleid in de onderwijssetting.

Door Doreen Admiraal

In mijn visie gaat loopbaanontwikkeling over mensen die willen leren zelf verantwoordelijkheid te nemen voor het vorm en inhoud geven aan hun werksituatie, hun loopbaan, hun levensloop. Mensen die ‘employable’ willen worden, zijn en blijven, die willen blijven leren en zichzelf willen blijven ontwikkelen, maar niet altijd even goed weten hoe. Zij hebben daarbij allerlei loopbaanvragen. Zoals “hoe blijf ik gemotiveerd en voor mijn organisatie een interessante werknemer, of kansrijk op de arbeidsmarkt? Hoe zorg ik ervoor dat ik plezier in mijn werk, mijn activiteiten houd? Dat ik mijn kennis en expertise kan benutten? Dat ik zinvol werk kan doen, dat ik er toe doe, iets kan betekenen voor anderen, de samenleving? Maar ook: hoe zorg ik dat ik niet mopperig, ziek of ‘burn-out’ word van alle veranderingen? Hoe zorg ik dat ik ook straks nog een gewaardeerde werknemer ben en mijn baan houd zodat zowel de belangen van de school als van mij gediend worden, ook financieel?”

Vanuit de opvatting dat organisaties bestaan bij de gratie van mensen die het werk (moeten) doen, zie ik organisatieontwikkeling als een proces van werken aan de ontwikkeling van de medewerkers. Als zij zich ontwikkelen dan ontwikkelt de organisatie mee, zeker wanneer er sprake is van gedeelde missie, visie en doelstellingen.

Inleiding en achtergrond

Binnen onderwijsorganisaties is veel in beweging. Onderwijs vindt plaats in en moet voorbereiden op een wereld die sterk verandert, zowel in technologisch als in socio-

¹ Dit artikel is een bewerking van het proefschrift van Admiraal-Hilgeman, T.J. (2009a). Hoewel dit artikel is toegespitst op het onderwijs omdat daar mijn promotieonderzoek heeft plaatsgevonden, lijken de opbrengsten ook bruikbaar in andere organisatiecontexten waar kenniswerkers zich geplaatst zien voor allerlei veranderingen.

economisch opzicht. Het gebruik van ICT en multimedia is inmiddels doorgedrongen in het onderwijs. Economisch is er sprake van wereldwijde onderlinge afhankelijkheid en de huidige economische crisis zal zijn invloed doen gelden op consumentengedrag, productieprocessen, arbeidskosten en arbeidsplaatsen. Maar ook veranderende opvattingen over duurzame zorg voor mens en milieu raken het onderwijs. Centraal blijft staan dat het onderwijs bij uitstek aan een grote diversiteit van jongeren en ouderen handvatten biedt voor het vinden van een zinvolle plek in de samenleving, bij voorkeur op de betaalde arbeidsmarkt. Van onderwijsgeevenden wordt verwacht dat zij oog hebben voor alle veranderingen en dat zij een visie ontwikkelen hoe zij hierop kunnen inspelen.

Het onderwijs in Nederland oriënteert zich hierbij sterk op de 'Europese aanpak' en investeert in navolging van de Bologna-afspraken, in een kennissamenleving. De overheid draagt hieraan bij met wetgeving en maatregelen ter ondersteuning van het onderwijs. Zo zijn daar de 'wet BIO' (2006, www.wet-bio.nl) ter bevordering van de onderwijskwaliteit en de 'Kwaliteitsagenda Krachtig Meesterschap' van OCW die met onder andere studiebeurzen voor leraren verdere professionalisering wil bevorderen. Met het invoeringsplan 'Passend Onderwijs 2011' (www.minocw.nl) stimuleert de overheid dat alle leerlingen, ook die met bijzondere leer- en zorgvragen, de beste kans op ontwikkeling krijgen, waarbij regionale netwerken en zorgadviesteams een belangrijke rol spelen. Onderwijsmedewerkers dienen daartoe bekwaam, bevoegd en benoembaar te zijn en blijven. Veel werk aan de winkel dus in het kader van personeelsbeleid om een goede afstemming tot stand te brengen.

Er is ook veel gaande op het gebied van inhoudelijke opvattingen en theorievorming over leren en het inrichten van uitdagende leeromgevingen met behulp van multimedia. De invoering van het denken in termen van competenties, van competent gedrag, betekent dat naast kennis en vaardigheid aandacht besteed moet worden aan de houding en de manier waarop men in de praktijkcontext in staat is die kennis en vaardigheid concreet toe te passen en zo de gestelde doelen te realiseren. De opvattingen, waarden en normen, die hierbij door verschillende belanghebbenden gehanteerd worden, spelen hierbij een wezenlijke rol.

Een en ander heeft consequenties voor de te hanteren onderwijsmethodieken, pedagogisch-didactische werkwijzen en in te zetten middelen. Uit onderzoek van Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen (2002) blijkt dat onderwijsorganisaties proberen zich zodanig te ontwikkelen dat zij succesvol kunnen blijven inspelen op al deze veranderingen. Wat geldt voor organisaties in hun totaliteit geldt ook voor de individuele medewerkers die bij deze organisaties werkzaam zijn. Ook van hen wordt gevraagd zich te ontwikkelen. Het zijn immers vooral de docenten die het onderwijs

vormgeven en de goede aansluiting van onderwijs op de arbeidsmarkt realiseren en waarborgen (Marzano, 2003, p.72; Verbiest en Timmermans, 2008, p.43).

Of zoals Senge (2002, p.16) zegt “allemaal zetten ze zich in voor de kinderen, want ze weten dat de toekomst van de samenleving afhangt van de kinderen. Ze weten dat scholen moeten veranderen” en dat “lerende mensen zich alleen inzetten voor wat ze écht willen leren”. Volgens Senge is visie de drijvende kracht achter leren: mensen moeten inzicht hebben in hun eigen wensen en ambities om te weten wat ze willen leren en ze zullen dat in samenwerking met elkaar moeten realiseren.

Binnen scholen kan juist door interactie van de medewerkers, docenten en andere medewerkers, door het aangaan van verbintenissen met hun leerlingen of studenten een inspirerende leeromgeving bestaan of ontstaan (Verbiest en Timmermans, 2008).

Positionering van het onderzoek

Het is niet alleen veel, al deze ontwikkelingen, het is ook erg lastig om het geheel te overzien en flexibel te anticiperen op wat er moet gebeuren. Onderwijsmedewerkers, niet alleen leidinggevend, zijn hier zoekend in. Zij zien zich geplaagd voor een wezenlijk loopbaandilemma:

“hoe blijf ik in alle veranderingen mezelf, met mijn idealen en ambities, doelstellingen, waarden en normen, terwijl ik toch mee moet, wil bewegen met de organisatie met haar veranderende missie, visie, doelstellingen, waarden en normen?”

Dit kernloopbaandilemma raakt zowel de economische aspecten van een loopbaan (“brood op de plank, een goed salaris om allerlei noodzakelijke of leuke dingen te doen”), de sociale aspecten (“prettige samenwerking met allerlei collega’s”), de professionele aspecten (“wat is eigenlijk goed onderwijs?”), als de aspecten die meer op zelfverwerkelijking en zelfontplooiing van medewerkers zijn gericht (normatieve aspecten). Onderwijsmedewerkers worden hierbij geconfronteerd met een aantal problemen: met ontbrekende informatie, of juist een overdosis aan vaak onoverzichtelijke informatie, met keuzevragen: ze durven geen beslissingen te nemen, óf ze ervaren handelingsverlegenheid bij het uitvoeren van hun keuzes. Allemaal kwesties waar ze (nog) niet zo goed raad mee weten.

Onderzoeksdoel en relevantie

Met dit onderzoek heb ik een bijdrage willen leveren aan de oplossing van de loopbaanvragen en -dilemma’s van onderwijsmedewerkers. De beschreven diversiteit en complexiteit van de problematiek kan onderwijsmedewerkers ‘handelingsverlegen’ maken, onzeker over de te kiezen aanpak, onzeker over de eigen deskundigheid, terwijl heel veel, zo niet alle ingrediënten voor ‘competent’ gedrag al aanwezig lijken te zijn. Met de uitkomsten van dit onderzoek bied ik handvatten voor verdere (loop-

baan)ontwikkeling en professionalisering van onderwijsmedewerkers. Managers kunnen hiermee leren om hun medewerkers zó te begeleiden dat deze laatsten veranderingsprocessen positief ondersteunen en helpen de kwaliteit van het onderwijs te vergroten.

Het vernieuwende van dit onderzoek is dat:

1. individuele ontwikkeling (ID) expliciet wordt ingezet als onderdeel van Organisatieontwikkeling (OD);
2. de benadering van individuele Loopbaancounseling gecombineerd wordt met de interactieve organisatiebenadering ten behoeve van personeelsbeleid;
3. theorieën over ‘practice- en evidence based werken’ uit de individugerichte klinische praktijk worden gearticuleerd met een benadering van bewijs voor veelbelovendheid uit de organisatiekunde;
4. vijf achtereenvolgende onderzoeksprojecten met behulp van empirisch materiaal en reflecties daarop de ‘veelbelovendheid’ van de nieuwe interventiemethodiek laten zien.

Onderzoeksvraag

In dit onderzoek zijn antwoorden gezocht op de volgende onderzoeksvragen: “Op welke wijze kan (toegepast) wetenschappelijke kennis over loopbanen en loopbaanbegeleiding, met name de Loopbaan Dilemma Methodiek LDM, een bruikbaar conceptueel kader bieden voor HRM in onderwijsorganisaties in ontwikkeling in Nederland?”

Nader geconcretiseerd in de deelvragen:

- 1a Welke concepten uit de Loopbaanliteratuur, met name de LDM, zijn bruikbaar bij het begeleiden van loopbaan- en professionele ontwikkeling van individuele onderwijsmedewerkers voor schoolontwikkeling?
- 1b Hoe kan de LDM worden vormgegeven als interactieve interventie?
- 2a In welke mate dragen interactieve interventies bij aan de oplossing van het fundamentele loopbaandilemma van onderwijsmedewerkers?
- 2b Wat ervaren betrokkenen als meest profijtelijk?
3. Welke eisen worden er gesteld aan de procesbegeleiders?
4. Welke contextuele organisatiekenmerken bepalen mede het succes van de interventie?
5. Is het conceptuele model van Geurts e.a. bruikbaar als ontwerp- en analysekader voor de onderzoeksprojecten?

Onderzoeksinbedding

Het betreft een praktijkgericht ontwerponderzoek vanuit een ‘loopbaanconceptueel’ kader en een organisatiekundige aanpak. Voor de interventies in een vijftal veran-

deringsprojecten binnen uiteenlopende onderwijsorganisaties (S.O.; V.S.O.; V.O. en HBO) zijn op basis van literatuurstudie relevante begrippen en methodieken geselecteerd, toegepast, gedocumenteerd en geëvalueerd. Dit onderzoek kan daarmee tevens beschouwd worden als een onderbouwde reflectie op mijn professionele handelen ('reflective practioner') en is daardoor onder de categorie Actieonderzoek te plaatsen (Cornelissen, 2009; Bekman, 2006; Ponte, 2002). Bekman (p.41-59) heeft het in dit verband over onderzoek en zingeving in processen van organisatieontwikkeling gebaseerd op de 'Action Research Methodology', Sociaal Constructivisme, Chaostheorie en Ontwikkelingstheorieën.

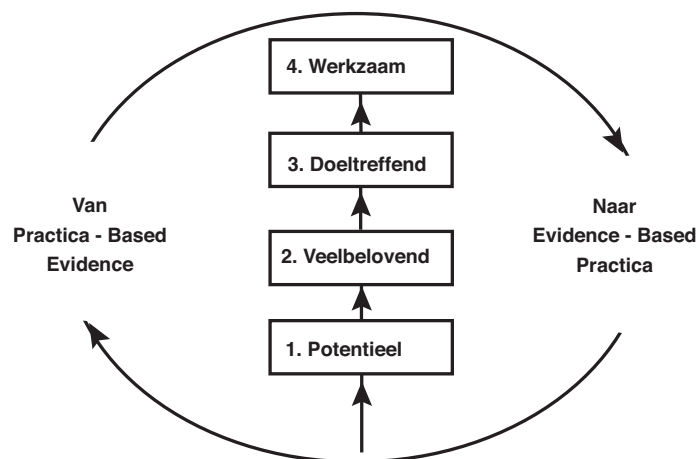
Hij benoemt vier kernpunten waar ik in mijn onderzoek op aansluit:

- 1 Actie en onderzoek gaan gelijk op als cyclisch proces. Pas achteraf is in sociale interactie te reconstrueren en te begrijpen wat er gebeurd is. Daarom is onderzoek dicht bij de bron noodzakelijk om de turbulente werkelijkheid te kunnen structureren. Dit betekent oog hebben voor het waarneembare maar ook voor minder bewust waarneembare opvattingen (zie Senge, 2002: mentale modellen).
- 2 Betrokkenen leven met sturende opvattingen die richting geven aan hun handelen.
- 3 Onderzoeker richt een cyclisch proces in waarbij betrokkenen met elkaar, interactief "maps of understanding" (Bekman, 2006, p.46) maken: achteraf zin toevoegen aan het gebeuren en zoeken naar de volgende stap om het proces verder te brengen.
- 4 De grenzen van de ontwikkel-, verander- en vernieuwingsprocessen worden bepaald door de onderzoekscontext: de "menselijke individualiteit" en de "georganiseerde gemeenschap" van mensen (zie ook Senge, 2002: lerende organisatie; Verbiest, 2008: professionele leergemeenschap).

Tegelijk betreft het een kennisontlokkend onderzoek doordat ik empirische bewijzen verzameld heb voor een 'potentieel veelbelovende aanpak' (Van Yperen en Veerman, 2008) van procesbegeleiding bij schoolorganisaties in verandering.

In navolging van Veerman en Van Yperen heb ik mijn eigen ervaringen en opgebouwde expertise nader geëxpliciteerd en al doende gewerkt aan een wetenschappelijke onderbouwing van een praktijktheorie over de inzet van Loopbaanmethodieken in het kader van HRM, met behulp van interactieve interventies vanuit de Organisatiewetenschappen.

Van Yperen en Veerman (2008) hebben binnen de Jeugdzorg een model ontworpen voor ontwikkeling van 'practice based evidence', de zogenaamde Effectladder (figuur 1: onderaan te beginnen bij fase 1).



Figuur 1 Effectladder (VanYperen en Veerman, 2008)

Door allereerst de praktijk te beschrijven en vervolgens in de praktijk bottom-up data, ‘practice based evidence’, te verzamelen over wat lijkt te werken, kan dit uiteindelijk na meerdere onderzoeks- en reflectiecycli leiden tot ‘evidence based practice’.

Het onderzoek van VanYperen en Veerman is gericht op de ervaren professional die veelal impliciet activiteiten onderneemt en ‘voelt’ wat werkt en waaróm het werkt maar dit (nog) niet expliciet weet te verwoorden. Door de praktijk en de eigen interventies te beschrijven, hierbij uit meerdere bronnen data te verzamelen (triangulatie) en vervolgens te analyseren op werkzame onderdelen, kunnen volgens hen de eerste stappen worden gezet naar een wetenschappelijke ‘bewijsvoering’.

In bovenstaande figuur is de Effectladder met de vier opeenvolgende stappen (potentieel, veelbelovend, doeltreffend en werkzaam) zichtbaar gemaakt.

Gezien de overeenkomsten tussen de Jeugdzorg en het Onderwijs qua turbulente veranderingen, de sterke gerichtheid op het werken met mensen, de inzet van kenniswerkers, professionals, als waarborg voor een kwalitatief verantwoorde dienstverlening, heb ik mijn onderzoeksaanpak gerelateerd aan deze onderzoeksmethodiek van VanYperen en Veerman. Voor een verdere toelichting verwijs ik naar mijn proefschrift.

Theoretisch kader: selectie uit de loopbaan- en leertheorieën

Taborsky (1992, p.5) tekent aan dat mensen allereerst het besef moeten hebben dat ze zelf een keuze kunnen maken: “het besef van de noodzaak of wenselijkheid van een verandering waartoe men zelf het initiatief moet nemen, is het begin van een keuzeproces”.

Deze persoonlijke verantwoordelijkheid voor het vormgeven van de eigen loopbaan, vooral voor kenniswerkers zoals onderwijsmedewerkers, komt in de literatuur steeds nadrukkelijker naar voren (Verburg en Den Hartog, 2008; Vloet, 2008; Spijkerman

& Admiraal, 2000). Voor onderwijsmedewerkers betekent dit dat ze zich (opnieuw) bewust moeten zijn van hun eigen identiteit en die van de school waar ze werken. Ze moeten telkens weer afwegingen maken tussen investeren in de éigen vakkundigheid, deskundigheid en arbeidsvreugde, het eigen belang, en investeren in het (al dan niet vermeende) belang van de onderwijsmanagers en onderwijsvernieuwers. Soms lijkt het of er geen kans is op een win-winsituatie.

Toch blijkt het mogelijk persoonlijke groei en zekerheid te vinden door óók je schoolorganisatie en je collega's te laten groeien, maar dat is niet gemakkelijk.

Het vergt veel van de onderwijsmedewerkers én van de school. Als de groei niet gezamenlijk plaatsvindt kan het individu de organisatie schaden door de hakken in het zand te zetten en alle verandering tegen te houden ('zand in de machine', 'tragedy of the commons'). De organisatie kan ook (de motivatie van) het individu schaden en er kan sprake zijn van uitbuiting, misbruik.

In mijn onderzoek staat de zogenaamde LoopbaanDilemmaMethodiek (LDM) centraal als conceptueel en methodisch kader (Reynaert & Spijkerman, 1995) voor ondersteuning van de individuele medewerkerontwikkeling (ID). Deze keuze is gebaseerd op de positieve resultaten van jarenlange toepassing van die methodiek in mijn eigen op individuen gerichte werk. Daarbij speelt een rol dat de LDM in een leertheoretisch kader is gevat, wat goed bij 'leren in onderwijsorganisaties', 'lerende organisaties' (Senge, 2002) of 'professionele leergemeenschappen' (Verbiest, 2008) past. Volgens Verbiest (p. 42-44) is er sprake van "het ontwikkelen van onderwijsorganisaties tot professionele leergemeenschappen, gemeenschappen van voortdurend onderzoek en voortdurende verbetering" als "onderwijsprofessionals in een school duurzaam individueel én samen leren om het onderwijs aan leerlingen, studenten te verbeteren". Dit interactieve aspect van interventies sluit aan bij de actuele inzichten uit de Organisatieveranderkunde (Cumming, 2005; Cummings en Worley, 2001; De Caluwé en Vermaak, 2006; Geurts e.a. 2006; Greiner en Cummings, 2004; Korten, 2006; Porras en Bradford, 2004).

Een alom erkend instrument om een inschatting te maken van de resultaten van een eerder doorlopen leerproces is het criterium gerichte interview waarin de STAR (Situatie, Taak, Aanpak, Resultaat) analyse een grote rol speelt (Flanagan, 1954; Spijkerman & Admiraal, 2000, p.194). Deze methode geeft goede aanknopingspunten om heel concreet te analyseren in welke situatie onderwijsmedewerkers zich bevinden, welke taakopvattingen zij hanteren, wat zij in hun organisatiecontext concreet gedaan hebben en wat het resultaat daarvan was. Door hierop te reflecteren en een tweede R (Reflectie) toe te voegen aan de STAR kan in dialoog met de onderwijsmedewerkers nagegaan worden of de medewerkers én de organisatie dezelfde betekenis geven aan

het geheel en of de visie en doelstellingen van de medewerkers in lijn (te brengen) zijn met die van de organisatie. Door beide partijen (individuele medewerker en leidinggevende als vertegenwoordiger van de organisatie) te vragen:

“Zijn jullie, uitgaande van de huidige situatie, tevreden over het resultaat en de gekozen aanpak? Sluit het aan bij je drijfveren/missie, eigen visie, waarden, normen en doelen? Wat zou er, vertrekkend vanuit je talenten/sterke organisatiekanten anders, beter kunnen? Is het dan duidelijk welke taken iedereen hierin heeft en wat er daarbij aan competent gedrag verwacht wordt? Wat willen jullie dat er dan ontwikkeld wordt? Hoe zouden jullie dit aan kunnen pakken? Is dit te doen? En wat is daar randvoorwaardelijk voor nodig?”

Tevens is in de onderzoeksprojecten deze ST A (gewenste) R R analyse toekomstgericht ingezet:

“Wat zien de deelnemers aan het betreffende interventietraject, gegeven hun specifieke situatie, als gewenst resultaat van hun acties? Hoe kan men succesvol inspelen op alle veranderingen en gewenste vernieuwingen? Veranderen dan de taken van de deelnemers? En wat vraagt dit dan aan concrete actie? Wat vraagt dit aan competent gedrag van betrokkenen? Is dit te doen? En wat is daar randvoorwaardelijk voor nodig?”

Selectie uit de Organisatieveranderkunde

Onderwijsmedewerkers, inclusief leidinggevend, moeten keuzes maken hoe ze de ‘employmentrelatie’ willen vormgeven in samenhang met hun eigen loopbaanontwikkeling. Volgens Huiskamp (2004, p.46) vraagt dit om “emotional commitment and identification with the organisation”. Het vraagt om een ‘psychologisch contract’ waarin wederzijdse verwachtingen tussen de organisatie en de medewerker zijn vervat. Zo’n contract zorgt voor binding tussen de medewerker en de organisatie en helpt om de doelstellingen te realiseren. In een vijftal onderzoeksprojecten ben ik op zoek gegaan naar interventies die een bijdrage kunnen leveren aan ‘win-win’ voor beide partijen. Immers, de medewerkers doen in goed begrepen eigenbelang dingen die door de organisatie beloofd worden. Daardoor groeien zij in dubbel opzicht: zij ontwikkelen zich én ze ontvangen hiervoor salaris. Vanuit de actuele Organisatieveranderkunde literatuur is gekozen voor een OD (organisational development) aanpak volgens ‘interventie door interactie’. Bij elk onderzoeksproject is er doelbewust voor gekozen om aan te sluiten bij de specifieke situatie en context van de onderwijsorganisatie, waardoor er sprake was van telkens opnieuw ‘laden’ (Geurts, e.a. 2006) van de interactieve interventies met unieke data van de concrete interventie-acties, ‘operaties’, bij het participatief uitwerken van HRM beleid. Het betrekken van diverse relevante (groepen) ‘professionals’, vormde óók de rode draad in de diverse achtereenvolgende promotie onderzoeken binnen het Departement Organisatiewetenschappen van de Universiteit van Tilburg (o.a. De Caluwé, 1997 en Weggeman, 1995).

Selectie uit HRM theoretisch kader

Bratton en Gold hanteren als definitie van **Human Resource Management, HRM** (In: Verburg & Den Hartog, 2008, p.19):

"Human resource management is a strategic approach to managing employment relations which emphasizes that leveraging people's capability is critical to achieving sustainable competitive advantage, this being achieved through a distinctive set of integrated employment policies, programmes and practice".

Zij stellen dat integratie van beleid, programma's en praktijk, maar ook het aangaan van 'employmentrelaties' van essentieel belang zijn voor succesvol HRM. 'Employmentrelaties' zijn volgens hun omschrijving:

"werkrelaties waarbij medewerkers in toenemende mate (mede)verantwoordelijk worden gemaakt voor hun loopbaan en persoonlijke ontwikkeling".

HRM vraagt dus om integratie van de verschillende HRM-instrumenten, -systemen en -praktijken onderling maar ook de integratie van HRM-beleid met de missie, de visie en de strategische doelen van de organisatie en de organisatiecultuur.

Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen (2002) schetsen een kader van **Ontwikkelingsgericht Personeelsbeleid** en **Schoolontwikkeling (OPS)**, waarin opleiding van medewerkers een belangrijke rol speelt. Zij houden een pleidooi om opleiding, professionalisering en begeleiding van medewerkers vanuit een methodisch loopbaan-begeleidingskader vorm en inhoud te geven. In hun onderzoek onderscheiden zij vier ontwikkelingsstadia die kenmerkend zijn voor het personeelbeleid zoals dat binnen schoolorganisaties gevoerd wordt:

Deze stadia zijn:

- 1 Personeelsadministratie (primaire en secundaire arbeidsvoorwaarden)
- 2 Personeelsbeheer (organiseren en efficiënt inzetten van factor arbeid: roosters, intern beheersmatig gericht, ad hoc instrumentariuminzet)
- 3 Personeelszorg (systematische inzet van instrumenten t.b.v. zorg voor mensen)
- 4 Personeelsmanagement HRM (medewerkers worden gezien als Human Resources, die zo goed mogelijk moeten worden ingezet; er is sprake van een arbeidsruilrelatie, tweezijdigheid in een gelijkwaardiger relatie tussen werkgever en werknemer en een meer integrale aanpak om de strategische doelen van de organisatie te realiseren, p.23).

Uit het door Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen beschreven onderzoek blijkt dat de meerderheid van de schoolorganisaties in hun concrete aanpak nog sterk gericht is op personeelsbeheer (stadium 2). Toch is er momenteel een duidelijke tendens waarneembaar om vooral meer met HRM aan de slag te gaan (stadium 4) en zo de noodzakelijk geachte ontwikkeling van medewerkers binnen de school mogelijk te maken (zie ook aanbevelingen van de commissie Dijsselbloem, 2008).

Binnen dit vierde stadium zoals weergegeven in figuur 2 onderscheiden Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen (2002, p. 24) twee benaderingen: de meer beheersmatige en de meer ontwikkelingsgerichte benadering. Bij de beheersmatige benadering is de invalshoek de organisatie, die liefst met een duidelijk omschreven instrumentarium, duidelijke organisatiedoelen, duidelijk scholingsaanbod en vaste controlemomenten werkt, om zo te kunnen controleren en beheersen of en in welke mate medewerkers aan de door de organisatie vastgestelde competentie-eisen (gaan) voldoen.

Beheersmatige HRM benadering	Ontwikkelingsgerichte HRM benadering
Variëteit leeraanbod, waarvan training een belangrijk onderdeel is	Accent op werkplek als leersituatie, te ontwerpen door de lerende zelf
Uitgebreid instrumentarium (profielen testen, CD-roms, internet-sites)	Reflectieve dialoog met coach als len, testen, belangrijkste 'instrument'
Organisatie (doelen, functies, competenties) als uitgangspunt voor ontwikkeling	Passie en talenten van medewerkers als uitgangspunt
Aandacht volgens een jaarcyclus: op geplande momenten	Continue aandacht voor persoonlijke ontwikkeling.

Figuur 2: Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen, Ontwikkelingsgericht HRM (2002, p. 23)

De ontwikkelingsgerichte benadering vertrekt vanuit de individuele medewerker, zijn vragen, zijn passie, kwaliteiten en talenten en wat hij nodig heeft om zich te (kunnen) ontwikkelen. Het eigenaarschap én de regie voor de individuele ontwikkeling komen dan bij de medewerker te liggen. Het eigenaarschap voor organisatieontwikkeling wordt dan een gedeelde verantwoordelijkheid van individuele medewerkers en leidinggevendenden samen, waarbij het management wel de regie van de organisatieontwikkeling behoudt en monitort of de ingezette activiteiten ook het bedoelde effect hebben. Deze beheersmatige en ontwikkelingsgerichte invalshoeken laten als het ware beide kanten van één medaille zien. Om de ontwikkeling van medewerkers te stimuleren en het geschetste hoofddilemma (mezelf blijven en meebewegen met de veranderende organisatie, energie steken in het eigen belang of in dat van de organisatie) op te lossen is er als het ware een verschuiving van aandacht nodig van de meer beheersmatige benadering naar de meer ontwikkelingsgerichte benadering, zonder de beheersmatige aspecten te kort te willen doen. Deze aspecten krijgen echter traditiegetrouw al veel aandacht, zoals ook Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen constateerden. In mijn onderzoek heb ik bij alle projecten dit schema gebruikt om de uitgangs- en afsluitingssituatie te beschrijven en na te gaan of er volgens de betrokke-

nen sprake was van een verandering in de gewenste richting, namelijk ook aandacht voor de aspecten in de rechterkolom.

Onderzoeksproces

Het hele onderzoekstraject heb ik als het ware zoekend, ontwerpend, ontdekkend doorlopen: literatuur bestuderend over loopbanen, loopbaanbegeleiding en -ontwikkeling, over leren, over veranderende organisaties en personeelsbeleid. Ik ben met alle betrokkenen zo interactief mogelijk aan de slag gegaan omdat dat is wat de actuele literatuur over Organisatieveranderkunde ons laat zien: zoveel mogelijk samen met opdrachtgevers, leidinggevers en relevante betrokkenen: docenten, maar soms ook overig onderwijspersoneel, uitwerken wat het doel en gewenste resultaat is. Om vervolgens te bedenken welke begrippen en welke werkwijzes bruikbaar lijken.

We hebben met elkaar in groepen essentiële werksituaties van diverse functies besproken en geanalyseerd op gewenste en gerealiseerde aanpak. We hebben gereflecteerd op het getoonde en in de toekomst gewenste (competente) gedrag. Hierbij is gebruik gemaakt van de beschreven 'critical incident' methode: Situatie, Taak, Aanpak, Resultaat en Reflectie (Admiraal, 2009a, p. 270). Bij voorkeur gebruik ik de term 'essentiële situaties' in plaats van 'kritieke incidenten' in verband met de daarbij onbedoelde mogelijke associatie alsof het alleen om crisissituaties zou gaan.

In de analyse van deze essentiële situaties is feedback gevraagd aan zoveel mogelijk betrokkenen die goed zicht hadden op de betreffende functie.

Bij de analyse van toekomstige situaties, met in gedachten alle veranderingen die op hen afkwamen, is gebruik gemaakt van 'feed-forward' van alle relevante betrokkenen: men verhelderde met elkaar de beelden van de 'gewenste situatie en gewenste resultaten'. Door toe te werken naar consensus met behulp van Socratische Dialoog, Appreciative Inquiry (zie Baarda, De Goede en Teunissen, 2005) ontstond draagvlak voor de uiteindelijke uitspraken.

Ik heb, soms ondersteund door collega-procesbegeleiders, geobserveerd, verslagen gemaakt, deze weer voorgelegd aan de mensen (member-check) en de interventies geëvalueerd met vragenlijsten. Soms ook in een (focus) groepsgesprek (Delphi-methode) omdat men liever anderhalf uur tijd besteedde aan het doorpraten met elkaar dan tien minuten aan het invullen van een vragenlijst. Telkens hebben we met elkaar doorgesproken wat voor ervaringen en inzichten dit opleverde.

Zo heb ik met dit praktijkgerichte ontwerponderzoek, met dit actieonderzoek, de eerste twee treden van de Effectladder van Van Yperen en Veerman beklommen (figuur 1). Kenmerkend voor dit type onderzoek is dat het nuttig is voor de praktijk, samen met de praktijk is opgezet, dat resultaten realistisch haalbaar te doen zijn in die specifieke

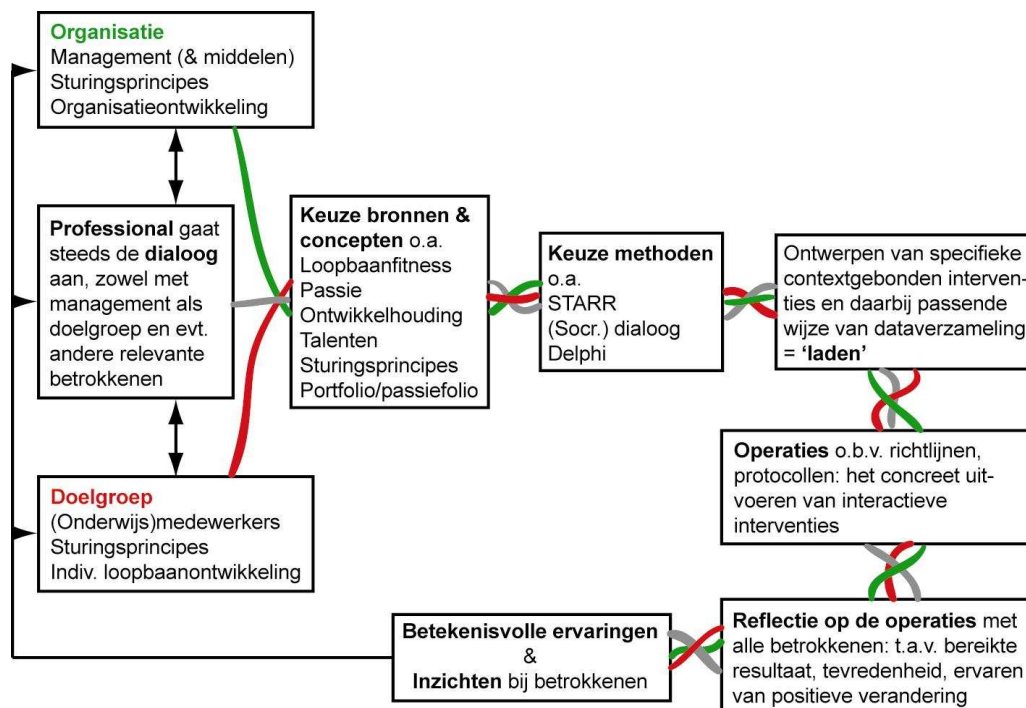
praktijk, maar dat het tegelijk bijdraagt aan kennisontwikkeling, aan theorievorming. Hier heb ik zo consistent mogelijk aan gewerkt door ook de door Van Yperen en Veerman genoemde criteria: aansluiten bij de doelgroep en context, validiteit van de ingrediënten en kans op effect, te hanteren in mijn analyses (Admiraal, 2009a, p. 44-45 en 260-262). Vanuit de opgedane ervaringen met alle betrokkenen heb ik het criterium 'aansluiten bij de context en doelgroep' nader gedefinieerd als 'doe-baar zijn': men moet echt het gevoel hebben dat het te doen is en niet nog eens voor extra werkdruk zorgt.

Onderzoeksresultaten

Met behulp van het model van Geurts, Geluk en Altena (2006) uit de Organisatieverandering heb ik de naar mijn idee belangrijke concepten uit de Loopbaan Dilemma Methodiek: dilemma's, sturingsprincipes, leerprofielen en leerarrangementen en latere concept 'grondhouding', de STARR methodiek, de Socratische Dialoog en Delphi methode op interactieve wijze vorm gegeven (onderzoeksvraag 1a en 1b). Voor de uitgebreide beschrijving verwijs ik naar mijn proefschrift. Later heb ik hetzelfde model gebruikt voor een vergelijkende analyse van de vijf projecten (Admiraal, 2009a, p. 242-245).

Naar aanleiding van de onderzoeksresultaten heb ik dit model geactualiseerd om nog meer nadruk te leggen op de interveniërende professional en alle betrokkenen (onderzoeksvraag 5).

De dialoog, het intensieve gesprek, neemt hierin een centrale plaats in. In alle vijf de projecten komt dit namelijk steeds als succesfactor naar voren (onderzoeksvraag 2b). Blijkens de evaluatiebevindingen geven de betrokkenen aan dat over het geheel genomen de doelen (grotendeels) gerealiseerd zijn en dat zij tevreden zijn omdat ze handvatten hebben gekregen om zelf oplossingen te zoeken en te vinden voor hun loopbaandilemma's (onderzoeksvraag 2a). Zij ervaren merendeels een verandering ten goede. Al met al is uit de betekenisvolle ervaringen en verworven inzichten gebleken dat de interactief vormgegeven interventies inderdaad potentieel bruikbaar zijn in het kader van ontwikkelingsgericht personeels- en professionaliseringsbeleid. Het door mij nieuw ontwikkelde conceptuele kader voor HRM verwoord ik echter liever als HDD: Human Dialogue Development ("Dialoog Ontwikkeling", figuur 3).



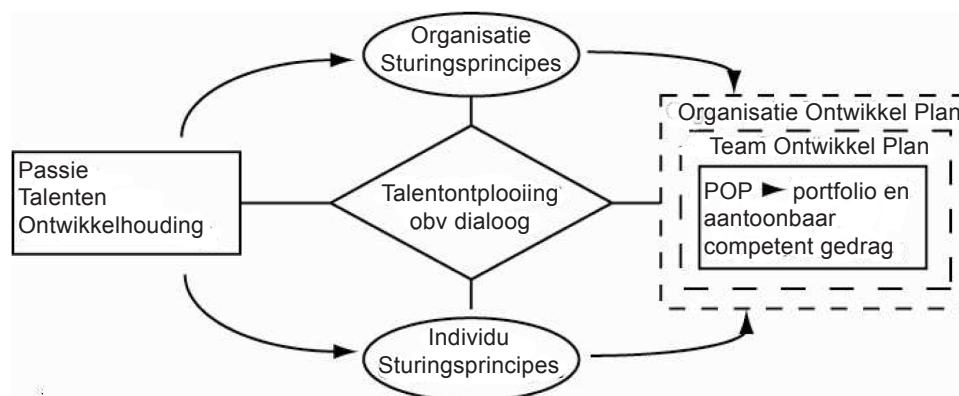
Figuur 3: HDD Dialoogontwikkeling (Admiraal, 2009a, p.286, een bewerking van het ontwerp- en analyse-model Geurts e.a. 2006)

De dialoog van alle betrokkenen staat centraal: met elkaar op zoek gaan naar woorden, termen die de mensen in die organisatie tenminste snappen, zoals in dít onderzoek: loopbaanfitness: met plezier in beweging komen, bezig blijven met je loopbaanontwikkeling in plaats van te starten met dilemma's die alle energie wegzuigen. Er is sprake van Loopbaanfitness als men beschikt over voldoende energie, een ontwikkelhouding om de eigen sturingsprincipes en die van de organisatie of omgeving (samenleving) te verkennen en ontwikkelingsplannen hierop af te stemmen en het vermogen om in eigen gedrag merkbare verbindingen tussen deze sturingsprincipes te maken (Admiraal, 2009, p. 268). Met je passiefolio laten zien hoe je aan je eigen ontwikkeling, professionalisering en kwaliteitsverbetering werkt en waarin je trots doorklinkt, in plaats van een saai loopbaan- of bekwaamheidsdossier waarvan medewerkers zich geen eigenaar voelen maar het vooral "voor de baas doen". Net als overigens studenten aangeven over het opstellen van hun verplichte portfolio (Admiraal, 2009b). Met elkaar op zoek gaan naar werkwijzen die haalbaar zijn, niet teveel tijd en geld kosten, te moeilijk zijn, of voelen als "een ver van mijn bed show". In dialoog komen 'leidinggevendenden', 'medewerkers' en begeleider/onderzoeker samen tot keuzes: hoe gaan we het nu echt doen? En dan aan het werk, om vervolgens weer met elkaar het gesprek aan te gaan over wat dit oplevert. Het begrip grondhou-

ding van Reynaert e.a. (2006, p.21) bleek eveneens een potentieel bruikbaar, veelbelovend concept. Al sprak de term 'ontwikkelhouding' deze onderzochte doelgroep meer aan. Deze ontwikkelhouding omvat vier aspecten: doelgericht, onderzoekend-reflecterend, speels-experimenterend, dialooggericht, die voor ieder een uniek geheel vormen waar men zich (nog) niet altijd bewust van is, maar die wel een rol spelen in het richting geven aan de levensloop, vorm en inhoud geven aan leren en werken.

Gesprekken van leidinggevenden met hun medewerkers draaien dan vooral om het ontplooien van talenten in de richting van het met elkaar onderzochte en afgesproken gewenste competente gedrag. Dit is in het Talentontplooiingsmodel dusdanig uitgewerkt dat de mens centraal staat in plaats van competenties (figuur 4). Het Persoonlijk Ontwikkelings Plan is vervolgens ingebed in een Team Ontwikkelings Plan (TOP) en totale Organisatie Ontwikkelings Plan (OOP).

Zoals gezegd is organisatieontwikkeling door mij opgevat als een proces van ontwikkelen van de medewerkers. Wanneer leidinggevenden echt persoonlijke ontwikkeling van de medewerker centraal durven te stellen omdat dit goed werkt om de organisatie te ontwikkelen, dan moet je ook bij de mensen beginnen. Bij waar ze warm voor lopen, wat hen energie geeft en wat ze allemaal aan talenten al in huis hebben en al aan ervaring hebben opgedaan.

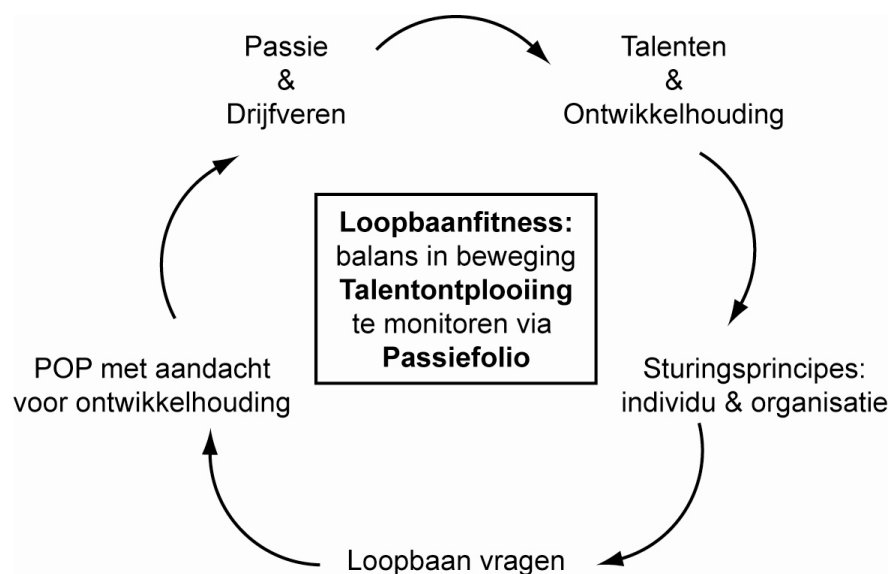


Figuur 4: Talentontplooiingsmodel (Admiraal, 2009a, p. 267)

Wat mij betreft gooi ik dan ook de definitie van competenties het liefst om. In plaats van een samenspel van kennis, inzicht, vaardigheid en attitude wat in een bepaalde context kan leiden tot succesvol gedrag (de zogenaamde KIVA definitie), meestal gericht op het realiseren van de doelen van de organisatie, pleit ik voor het omdraaien van de volgorde. Begin bij de ontwikkelhouding en de ervaringen die mensen al hebben, kijk dan naar de vaardigheid, inzicht en kennis die met elkaar in die gegeven context leiden tot succesvol gedrag waarbij de 'sturingsprincipes' van de medewerker en

die van de organisatie recht wordt gedaan (HOEVIK definitie van competent gedrag). Ik gebruik liever het woord ‘competent gedrag’ dan competenties omdat je voor je het weet het gegeven lijstje competenties aan het afvinken bent alsof je klaar bent als alle vinkjes er staan. Terwijl we toch juist streven naar “een leven lang leren en continue aandacht voor onszelf als ondernemer van de eigen loopbaan” (Spijkerman & Admiraal, 2000). In onze kenniseconomie blijft kennis uiteraard cruciaal, maar staat wel achteraan omdat het ‘t eerst veroudert en door relevante, actuele kennis vervangen moet worden.

De door Reynaert en Spijkerman gehanteerde term Loopbaan Dilemma Methodiek LDM vervang ik op grond van de onderzoeksbevindingen en verkregen inzichten door Loopbaan Fitness Methodiek, LFM (figuur 5). In de diepgaande dialoog tussen leidinggevende en medewerker (Admiraal, 2009, 2006 en 2005) start men het gesprek met loopbaanfitness, daarna volgt de talentenanalyse met behulp van STARR en aandacht voor de ontwikkelhouding om vervolgens aandacht te besteden aan de ‘sturingsprincipes’ van zowel de medewerker als die van de organisatie.



Figuur 5: Loopbaan Fitness Methodiek LFM (Admiraal, 2009, p. 269)

Dit begrip ‘sturingsprincipes’ hanteerden Reynaert en Spijkerman in 1995 al in hun LDM. Op basis van de onderzoeksresultaten heb ik dit nader gespecificeerd als: de missie, visie, waarden, normen en (strategische) doelstellingen. Individuele onderwijsmedewerkers moeten zich bewust zijn van wat hen ‘stuurt’, wat zien zij als zin, doel van hun leven, leren en werken: welke visie hebben ze op hoe ze willen leven, leren en werken en waarom zo? Wat zijn voor hen belangrijke waarden en leefregels?

Waar willen ze naartoe werken? Scherp omschreven doelen zijn in de huidige tijd lang niet altijd mogelijk, of kunnen zomaar veranderen door wijzigende omstandigheden, toch hebben mensen wel een idee, een “onderbuikgevoel”, “belichaamde kennis” zoals Jacobs het noemt (2010) van waar ze naartoe willen. Daarnaast wordt van leidinggevendenden verwacht dat zij hun medewerkers duidelijk kunnen maken wat de sturingsprincipes van de organisatie zijn. Waar die voor staat, wat de doelstellingen zijn, wat de gekozen strategie is om die doelen te bereiken en wat men daarmee van de medewerkers verwacht. Dit alles ingebed in een werkcultuur waar bepaalde waarden en normen gelden. Door het met elkaar te hebben over deze sturingsprincipes kan een verbinding gemaakt worden tussen de individuele loopbaanontwikkeling en de organisatieontwikkeling. En kan men met elkaar concrete afspraken maken over hoe te gaan werken aan verdere ontwikkeling, om competent(er) gedrag te laten zien. Dit is in ieders belang, ook financieel.

Procesbegeleiding

Voor interveniërend professionals (onderzoeksvraag 3) geldt vooral dat ze:

- realistisch plannen;
- meebewegen met de hectiek binnen de complexe organisatie van het onderwijs;
- nagaan hoe het anders kan als plannen minder/niet uitvoerbaar blijken;
- doelen en afspraken nauwkeurig schriftelijk vastleggen in begrijpelijke ‘medewerkers-eigen spreektaal’;
- doorvragen (met behulp van de STARR methode) naar de sturingsprincipes en bruikbare theoretische concepten;
- geduldig volhouden en de eigen doelstellingen niet uit het oog verliezen. Ook hier balans zoekend tussen gezamenlijk belang en eigen belang;
- voortdurend reflecteren op de bijdrage van eigen acties aan de al dan niet bereikte resultaten.

Kortom: zelf laten zien dat ze over een ontwikkelhouding beschikken. Uiteraard moeten begeleiders beschikken over de nodige inhoudelijke kennis op het gebied van loopbaanontwikkeling én organisatieontwikkeling.

Organisatie- en leiderschapskenmerken

Visie, regie, eigenaarschap en samenhang tussen mensen, middelen en methoden blijken vier bruikbare kernbegrippen uit onderzoek naar (studie)loopbaanbegeleiding van Bakker en Den Boer (2008, p.25). Aan leidinggevendenden de taak om deze kernbegrippen bewust te hanteren. Voor hen is het van groot belang dat zij geloven in hun medewerkers, vertrouwen op diens talenten en reeds opgebouwde ervaringen en hen vooral goed faciliteren in hun ontwikkelingsproces. Dit vraagt van leidingge-

venden om concreet voorbeeldgedrag door te laten zien dat ze aan hun eigen 'loopbaanfitness' werken, door zelf ook uit te gaan van hun talenten en te laten zien dat ze over een ontwikkelhouding beschikken en dat er 'fouten gemaakt mogen worden' in het kader van experimenteren, uitproberen. Het vergt tegelijk een bewustzijn van het effect van eigen handelen en hier steeds onderzoekend, reflecterend mee bezig zijn om zo de individuele doelen te verbinden aan die van de organisatie. Uiteraard steeds transparant communicerend, de dialoog aangaand over de sturingsprincipes: wat de visie en missie is, wat er gebeurt en waar men naar toe wil, onder welke - ook ethische - condities. Concrete, gerichte gedragsfeedback geven en vragen is een daarbij een must. Leidinggevend en binnen dezelfde organisatie dienen op dezelfde lijn te zitten, anders blijken ook interactieve interventies niet "doe-baar". En het zijn de leidinggevend en die op zoek moeten gaan naar financiële dekking voor de uitgestippelde ontwikkelingsprocessen. Met het genereren van tijd en geld kunnen leidinggevend en de regie houden over (de organisatie van) het totale ontwikkelingsproces maar wel het eigenaarschap bij de individuele medewerkers laten. En met elkaar in dialoog de samenhang bewaken (onderzoeksvraag 4).

Ik daag de lezers van dit artikel uit om na te gaan of zij in dit artikel potentieel bruikbare, veelbelovende elementen zien voor hun eigen context en houd me aanbevolen voor reacties en feedback (t.admiraal@fontys.nl; via mail is mijn proefschrift tegen kostprijs - 25 euro- inclusief verzendkosten te bestellen).

Referenties

- Admiraal-Hilgeman, T.J. (2009a). *Loopbaanontwikkeling als middel om competent te leren omgaan met organisatieontwikkeling in het onderwijs. Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek naar de bruikbaarheid van loopbaanmethodieken voor Human Resource Management (HRM)*. Ridderkerk: Ridderprint.
- Admiraal-Hilgeman, T.J. (2009b), *SLBWe doen er wat mee. Eindrapportage van een praktijkgericht onderzoek bij twee Fontys hogescholen naar Studieloopbaan begeleiding (SLB) vanuit het perspectief van studenten, SLB-docenten en SLB-professionals*, Tilburg: Fontys HRM en Psychologie, Lectoraat Career Development.
- Admiraal, D. (2005). Competenties in de school: ook iets voor medewerkers? Op zoek naar een werkbare aanpak. *ISISQ5magazine*, 2, 23-27.
- Admiraal, D. (2006). Effectieve gesprekken over competenties in de school: spel als ijsbreker voor COP-gesprekken. *ISISQ5magazine*, 5, 16-18.
- Admiraal, D. (2006). Passie en competent zijn: passievol met passiefollie. In W. Reynaert (red.), *Studieloopbaan en assesment: spelen met grondhoudingen* (pag. 29-50). Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.

Baarda, D. B., Goede, M.P.M. de & Teunissen, J. (2005). *Basisboek Kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*, Groningen: Stenfert Kroese.

Bakker, J. en P. den Boer (2008, p. 25). *Het individueel transitieplan (ITP) tussen idee en stappenplan*, Tilburg: IVA.

Bekman, A. (2006). *Methodologie van de evidentie: onderzoek en zingeving in processen van organisatie ontwikkeling*. In J. Boonstra & L. de Caluwé (Red.), *Interveniëren en veranderen, zoeken naar betekenis in interacties*. Deventer: Kluwer.

Caluwé, L.I.A. de (1997). *Veranderen moet je leren*. Dissertatie Universiteit Tilburg, Den Haag: Delwel Publishers.

Caluwé, L. de, & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen: een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer.

Cornelissen, F. (2009). *Laat vernieuwing groeien! Actieonderzoek voor ontwikkeling van mens en organisatie*. NVO2.

Cummings, T.G. (2005). *Intervention Strategies in Management Consulting*. In L. Greiner & F. Poulfelt (Eds.), *Handbook of Management Consulting: The Contemporary Consultant. Insights from World Experts* (pag. 211-228). Canada: Thomson South Western College Publishing.

Cummings, T.G. & Worley, C.G. (2001). *Organizational Development and Change* (seventh edition). Cincinnati, Ohio: Thomson, South Western College Publishing.

Dijsselbloem, J.R.V.A. (2008), *Tijd voor onderwijs*, eindrapport Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 's Gravenhage.

Flanagan, J.C. (1954), *The Critical Incident Technique*. *Psychological Bulletin*, July, p.327-358.

Geurts, J.L.A., Altena, C.F., & Geluk, B.G. (2006a). *Interventie door interactie, een vergelijkende beschouwing*. *M&O Management & Organisatie*, mei-augustus 3-4, 322-351.

Geurts, J.L.A., Altena, C.F., & Geluk, B.G. (2006b). *Interventie door interactie, een vergelijkende beschouwing*. In J. Boonstra & L. de Caluwé (red.), *Interveniëren en veranderen: zoeken naar betekenis in interacties* (pag. 361-390). Deventer: Kluwer.

Greiner, L.E., & Cummings, T.G. (2004). *Wanted: OD More Alive Than Dead! The Journal of Applied Behavioral Science*, 40, 4, 374-391.

Huiskamp, R. (2004), *Employment relations in transition: an introduction in theory, trends, and practice*. Utrecht : Lemma.

Jacobs, G. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog. Omgaan met onzekerheid in educatieve praktijken*. Tilburg: Fontys.

Korten, F. (2006). *Things to DO for OD. Een kwalitatieve toekomstverkenning naar de gewenste toekomstige ontwikkeling van Organization Development in Nederland*, Tilburg: Doctoraalscriptie Beleid- en Organisatiewetenschappen.

Marzano, R.J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ponte, P. (2002). *Actieonderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Porras, J.I., & Bradford, D.I. (2004). A Historical View of the Future of OD: an Interview with Jerry Porras. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 40, 4, 392-402.

Reynaert, W. (red.) (2006), *Studieloopbaanbegeleiding en assessment. Spelen met grondhoudingen*, Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.

Reynaert, W., & Spijkerman, R. (1995). *Loopbaandilemma's. Leer- en zoekprocessen op de arbeidsmarkt*, Leeuwarden: LDC.

Senge, P. e.a. (2002), *Lerende scholen. Het Vijfde Discipline Handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*, Schoonhoven: Academic Service.

Spijkerman, R., & Admiraal, D. (2000). *Loopbaancompetentie: management van mogelijkheden*. Alphen aan de Rijn: Samsom.

Verbiest, E. (red.). (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen: bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Verbiest, E., Timmermans, M. (2008) *Ontwikkeling van professionele leergemeenschappen: wat en hoe?* In: J. Fanchamps, J. Gardeniers & F. Smulders (red.) *Leren in het Beroepsonderwijs*, Antwerpen/Apeldoorn: Garant, p. 57-70.

Verburg, R.M. & Den Hartog, D.N. (2008). *De Kern van Human Resource Management*. Amsterdam: SWP.

Weggeman, M. (1995) *Collectieve Ambitie Ontwikkeling*, Tilburg: University Press.

Wiersma, H., Mooren, A. van de, & Vermeulen, M. (2002). *Ontwikkeling medewerkers, ontwikkeling schoolorganisatie: loopbaanontwikkelingsbeleid in de praktijk*. Tilburg: IVA.

Yperen, T. van, & Veerman, J.W. (red.). (2008). *Zicht op effectiviteit: handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Delft: Eburon.



Doreen Admiraal (1955) is vanaf 1989 verbonden aan Fontys, respectievelijk HRM en Psychologie en OSO. Ze houdt zich vooral bezig met (studie) loopbaanontwikkeling, -begeleiding en professionalisering met aandacht voor talentontplooiing in relatie tot competentieontwikkeling. Dit laatste in het kader van 'Human Dialogue Development' en organisatieontwikkeling. In haar proefschrift (2009, UvT, Organisationswetenschappen) heeft zij individuele loopbaanontwikkeling gekoppeld aan organisatieontwikkeling middels praktijk- en ontwerpgericht 'multi-case' actieonderzoek in uiteenlopende onderwijsorganisaties.