

**Het professioneel zelfverstaan van docenten vanuit hun rol als
(studie)loopbaanbegeleider: een narratief onderzoek**

**Professional self-understanding of teachers within the role of (study)career
counsel: a narrative study**

Stefanie Veendijk

Examendatum: 01 juli 2019
Beoordelaar: Pieter Seuneke
Externe beoordelaar: Joseph Kessels

Master Leren en Innoveren
Aeres Hogeschool Wageningen



Studiecoach:
Lia Spreeuwenberg
Manholtslaan 118
6708 PA Wageningen



Opdrachtgever:
Adrie Michels
Gieterij 200
7553 VZ Hengelo

Samenvatting

In dit onderzoek is bekeken welke betekenisvolle ervaringen in het verhaal van de docent van belang zijn voor de ontwikkeling van het professionele zelfverstaan, met nadruk op de rol van de docent als (studie)loopbaanbegeleider. Daarnaast werden overeenkomsten in het zelfverstaan van deze docenten in dit MBO College onderzocht. Verhalen van docenten kunnen beschouwd worden als belangrijk hulpmiddel om het complexe proces van persoonlijke betekenisgeving van de professie te ontrafelen. Het professioneel zelfverstaan bestaat uit de volgende componenten: zelfbeeld, zelfwaardegevoel, beroepsmotivatie, taakopvatting en toekomstperspectief. Dit zelfverstaan wordt pas toegankelijk op het moment dat de docent reflecteert op het verleden en het eigen (professionele) handelen hierin. In dialoog met de docent zijn ervaringen besproken, gerubriceerd op de componenten van het professioneel zelfverstaan en samengevat in een biografisch (zelf)portret. Uit de resultaten blijkt dat het vertellen over deze ervaringen inzicht en begrip geeft over de manier waarop de docent zichzelf en zijn professionele handelen beschrijft, evalueert en normeert. Hierin worden de interactie van de subjectieve beleving met de (professionele) omgeving zichtbaar, waardoor het zelfverstaan voor een groot deel een tijdelijk en sociaal construct is. De docenten vertellen allemaal over zowel professionele als persoonlijke ervaringen die invloed hebben op het zelfbeeld, zelfwaardegevoel, beroepsmotivatie en taakopvatting. Hierin valt op dat vooral waardering van anderen het zelfwaardegevoel beïnvloeden, dat grenservaringen de beroepsmotivatie in belangrijke mate beïnvloeden, dat de rol als (studie)loopbaanbegeleider wordt ervaren als belangrijk en niet voor iedere docent geschikt, en dat bijna alle docenten hun toekomst in ROC van Twente zien.

Abstract

This study investigates which meaningful experiences in the teacher's story are important for the development of professional self-understanding, with emphasis on the teacher's task as a (study) career counselor. In addition, similarities between the self-understanding of these teachers in this MBO College were investigated. Teacher's stories can be seen as an important tool to unravel the complex process of personal meaning giving of the profession. Professional self-understanding consists of the following components: self-image, self-esteem, professional motivation, task definition and future perspective. This self-understanding only becomes accessible when the teacher reflects on the past and his / her own (professional) actions. In dialogue with the teacher, experiences were discussed, classified by the components of professional self-understanding and summarized in a biographical (self) portrait. The results show that telling about these experiences provides insight and understanding about the way in which the teacher describes, evaluates and norms himself and his professional behavior. The interaction of the subjective experience with the (professional) environment becomes visible, whereby self-understanding is for a large part a temporary and social construct. All of the teachers tell about both professional and personal experiences that influence self-image, self-esteem, professional motivation and task understanding. It is striking that appreciation of others in particular influences self-esteem, that critical incidents influence professional motivation to a significant extent, that the task as a (study) career counselor is experienced as important and not suitable for every teacher, and that almost all teachers see their future in ROC of See Twente.

Inleiding

Studenten opleiden in goed vakmanschap is in de 21ste eeuw waarschijnlijk niet voldoende voor de toekomstig werkende om een leven lang werkzaam te kunnen zijn (Draaisma, Meijers, & Kuijpers, 2018). De huidige werkomgeving is een onzekere en verandert voortdurend (Meijers, Kuijpers, & Gundy, 2013; Mittendorff, den Brok, & Beijgaard, 2010). De vraag naar innoverende, flexibele kenniswerkers wordt groter en van steeds meer werknemers wordt verwacht dat ze zelfsturend hun eigen loopbaan kunnen bepalen en vormgeven als 'entrepreneur' (Draaisma et al., 2018). Vanaf halverwege de jaren 2000 is er steeds meer aandacht voor loopbaanontwikkeling en –begeleidingsactiviteiten (LOB) in het voortgezet- en beroepsonderwijs. Om studenten voor te bereiden op onvoorspelbare loopbanen, is een loopbaangerichte leeromgeving noodzakelijk waarin mbo-studenten hun beroepsidentiteit ontwikkelen (Draaisma et al., 2018; Kuijpers, Meijers, & Gundy, 2011).

ROC van Twente heeft vanaf 2006 tot heden diverse initiatieven genomen om LOB in het onderwijsaanbod te integreren. In 2010 werd op basis van onderzoek naar loopbaangerichtheid van de leeromgeving, geconcludeerd dat LOB in de organisatie fragmentarisch en mondjesmaat werd toegepast (Ritzen, van Liere, Mittendorff, & van Herp, 2010). Op basis van de resultaten van dit onderzoek hebben onderwijsteams van ROC van Twente vanaf 2010 tot en met 2014 actief deelgenomen aan landelijke initiatieven om LOB in de opleiding te integreren. Zo zijn een aantal teams aan de slag gegaan met de ontwikkeling van visie en beleid op LOB door middel van de LOB-scan. Andere teams hebben schoolcoaches getraind in het voeren van de loopbaandialoog en –trialoog met student en praktijkbegeleider. ROC van Twente heeft in deze jaren gebruik gemaakt van stimuleringssubsidies zoals het 'Stimuleringsproject LOB in het mbo'. Volgens een onderzoek van

Elfering en den Boer naar de stand van zaken van LOB in het mbo, waar ROC van Twente aan heeft deelgenomen, is er een grote diversiteit aan vorm, inhoud, visie en beleid waar te nemen. Hierin ontbreekt het in de instellingen veelal aan zicht op de kwaliteit van de ontplooiende activiteiten (Elfering, Boer, & Tholen, 2016). Tussen 2015 en 2018 is in ieder geval ROC-breed aandacht besteed aan het door ontwikkelen van een loopbaangerichte intake en de administratieve registratie van loopbaandialogen in een digitaal doorstroom dossier.

In de kaderbrief van 2017 schetsen minister Van Engelshoven (Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) en minister Slob (Basis- en Voortgezet Onderwijs en Media) dat de aandacht voor LOB weliswaar is vergroot, maar dat onder andere de professionalisering van de actoren in het geheel, nog een belangrijk aandachtspunt is (*Kamerstukken II, 1286285*, 2017). In diverse onderzoeken komt naar voren dat het begeleiden van studenten in een loopbaangerichte leeromgeving op school, andere competenties vraagt dan veel mbo docenten in de huidige structuur bezitten (Draaisma et al., 2018; Elfering, Boer, & Tholen, 2016). Een belangrijke competentie voor het verzorgen van loopbaanbegeleiding, is het kunnen coachen van studenten bij het reflecteren op ervaringen. Mittendorff (2010) concludeert in haar proefschrift dat het loopbaangesprek tussen docent en student een essentieel element in het loopbaanbegeleidingsproces is waarin een studentgeoriënteerde aanpak, waarbij de docent als coach of facilitator optreedt en de student meer verantwoordelijkheid krijgt over zijn of haar eigen leerproces en waarbij reflectie op de eigen persoon en de toekomst, centraal staat (Mittendorff et al., 2010).

In haar kwaliteitsagenda (ROC van Twente, 2018) spreekt de organisatie over de doorontwikkeling van studieloopbaanbegeleiding naar loopbaanontwikkeling en –begeleiding, waarbij de docent loopbaanbegeleider wordt. Ze geeft aan een professionaliseringsaanbod op maat te bieden, met individuele trainingen (gespreksvoering) en trainingen voor teams. “Het doel van dit aanbod is teams en individuele collega’s begeleiden in het proces naar een loopbaangerichte leeromgeving en ieders rol en verantwoordelijkheid hierin.” (ROC van Twente, 2018, p. 33) De organisatie vraagt zich af in hoeverre dit professionaliseringsaanbod de gewenste professionele ontwikkeling van docenten werkzaam in ROC van Twente kan bewerkstelligen. Op dit moment geven een aantal intern opgeleide trainers van de ROC academie aan veel weerstand te ervaren van deelnemers die aan de teamtrainingen deelnemen. Trainers zeggen dat sommige deelnemers lijken te twifelen aan het nut van de professionaliseringsactiviteiten. Hierin geven deelnemers onder andere aan weinig verschil te ervaren tussen de vaardigheden die ze hebben en de beoogde vaardigheden van een loopbaanbegeleider. Daarnaast zeggen een aantal deelnemers tegen de trainers niet te begrijpen waarom ze op training zijn gestuurd.

Bovenstaande professionaliseringsactiviteiten lijken dus nog weinig duurzaam successen te hebben geboekt. Draaisma (2018) concludeert dat mbo-instellingen worstelen om een sterke loopbaangerichte leeromgeving te ontwerpen, met name door een gebrek aan een breed gedragen en gedeelde visie op LOB in de instellingen. Docenten blijven verschillende perspectieven houden op de rol die zij en hun organisatie zouden moeten spelen bij de ontwikkeling van de loopbaancompetenties van hun studenten. Den Boer en Hoeve (2017) hebben onderzocht waarom loopbaandialogen met studenten niet plaatsvinden zoals ze zijn aangeleerd in trainingen. Ze concluderen dat veranderen van ingeslepen routines zoveel chaos en onzekerheid met zich mee brengt, dat zowel op docentniveau, als op management- en organisatieniveau het terugvallen op voorgaande vertrouwde routines, erg aantrekkelijk lijkt.

De vraag die de organisatie zichzelf stelt is wat er nodig is om deze gewenste innovatie duurzaam vorm te geven en docenten hierin te ondersteunen in hun werk- en leeromgeving. Op welke manier ontwikkelt een docent zijn professionaliteit als loopbaanbegeleider en denken en handelen daarin? Deze vraag vormt het beginpunt van dit onderzoek waarin betekenisvolle ervaringen van docenten de data vormen van deze studie. Volgens Kelchtermans (1994) kan zicht in deze ontwikkelingen aangrijpingspunten bieden voor effectieve interventies en scholingsinitiatieven om dit denken en handelen in een meer wenselijke richting te beïnvloeden.

Theoretisch kader

De gevraagde ontwikkeling van docent naar loopbaanbegeleider vraagt om een bepaalde vorm van leren en is niet gemakkelijk of vanzelfsprekend. Voor docenten in het middelbaar beroepsonderwijs is het niet vanzelfsprekend om studenten te begeleiden in het ontwikkelen van loopbaancompetenties. Van deze docenten wordt echter wel verwacht dat ze zich in de loopbaandialoog met de student opstellen als geïnteresseerde vragensteller, observator en aandachtvolle luisteraar (Mittendorff et al., 2010). Samen reflecteren op een concrete ervaring en betekenis helpen geven aan deze ervaring door ze te vergelijken met andere ervaringen, helpt de student namelijk met het ontwikkelen van loopbaancompetenties (Meijers & Lengelle, 2016). In deze context, waarin de nieuwe praktijken nog lastig voor te stellen zijn, stellen Geijssels en Meijers (2005) dat veel docenten zich onzeker voelen over de voordelen en over hun eigen huidige en toekomstige rol hierin. Daarnaast is het logisch dat docenten weerstand vertonen, omdat er van hen gevraagd wordt om iets te gaan doen dat niet tot hun bestaande routines behoort (Den Boer & Hoeve, 2017).

Organisaties proberen bestaande routines vaak te veranderen door nieuwe werkwijzen te stimuleren in nieuwe regels, procedures en beleid (Pentland & Feldman, 2005). Deze werkwijze is ineffectief gebleken in professionele organisaties waar de autonomie van de werknemers van belang is, zoals in het onderwijs. Docenten die de transitie van docent naar de rol van loopbaanbegeleider al hebben gemaakt, hebben zelf ook een ontwikkel-

/ leerproces doorgemaakt. Welk soort leren heeft hier plaatsgevonden? Werk gerelateerd leren heeft meestal een impliciet karakter, omdat mensen leren van hun ervaringen zonder dit bewust te doen. Het leidt ook tot kennis waar ze zich niet van bewust zijn; *tacit knowledge* (Van Woerkom, 2004). Deze kennis is moeilijk te veranderen, ontvankelijk te maken voor feedback of te communiceren. Meijers en Lengelle (2012) spreken van identiteitsleren als een andere, tot dan toe onbekende rol wordt gevraagd van de docent en deze een nieuw verhaal en uiteindelijk nieuwe routines hierin ontwikkelt. In identiteitsleren wordt gebruik gemaakt van concepten in persoonlijke verhalen, waarin de maker van de verhalen eigen en tijdelijke interpretaties van deze concepten vastlegt om zichzelf en zijn/haar handelen te begrijpen. Deze interpretaties zijn altijd gerelateerd aan de samenleving waarvan de maker deel uit maakt (Geijssel & Meijers, 2005). Identiteitsleren start met een grenservaring waarin de grens van het zelfbeeld zichtbaar wordt (Meijers & Wardekker, 2002). Een grenservaring uit zich in een persoonlijke crisis, doorbraak, 'eye opener' of keerpunt. Ze is altijd emotioneel beladen en geeft vooral een indicatie voor de manier waarop ervaringen uit het verleden op het moment van reflecteren worden gezien en gevoeld. Het kan een positieve ervaring zijn, maar het is meestal een ervaring van tekortkoming of onzekerheid, gekoppeld aan negatieve emoties. Samen met de ander persoonlijk gevoel en betekenis geven aan deze grenservaringen in het eigen levensverhaal, kan leiden tot een veranderend perspectief. Hierin geven Geijssel en Meijers (2005) aan dat deze gesprekken een ander platform behoeven dan gesprekken over collectief betekenis geven aan de grenservaringen. In deze gesprekken worden levensthema's en de professionele geschiedenis geëxpliciteerd, waarin tijd en ruimte is voor emoties.

Kelchtermans (1994) geeft aan dat docenten graag hun ervaringen expliciteren in een verhaalvorm zoals anekdotes of metaforen. Dit doen ze zowel reflectief als verantwoordend gericht op hun eigen acties. Verhalen zijn hiermee de meest gebruikte systemen waardoor mensen betekenis geven aan hun ervaringen. Ze organiseren gebeurtenissen tot een geheel met een begin, een midden en een eind (Polkinghorne, 1988). Verhalen zijn hierin tijdelijk, betekenisvol en sociaal (Bold, 2012). Ze kunnen beschouwd worden als belangrijk hulpmiddel om het complexe proces van persoonlijke betekenisgeving van de professie te ontrafelen. Hiermee legt de docent namelijk de basis voor het construeren van het *persoonlijk interpretatiekader*. Het expliciet maken van dit eigen persoonlijk interpretatiekader, het geheel van opvattingen over zichzelf en onderwijzen, is nodig om tot inzicht en verandering te kunnen komen (Kelchtermans, 2014).

Het persoonlijk interpretatiekader functioneert als een bril waardoor docenten concrete beroepssituaties waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen. Kelchtermans (2009) spreekt over de metafoor van de bril om haar constructivistische, interactieve, dynamische, contextuele en narratieve karakter te schetsen. Als je een bril draagt, ben je vaak niet bewust van die bril. Pas als je vager gaat zien, er een kras op de bril komt, of als anderen aangeven dat de bril uit de mode is, word je bewust van je bril en wat je er doorheen ziet. Dat inzicht brengt een reactie op gang en zorgt voor handelen, van het inspecteren van de eigen ogen, het bekijken van de bril, tot het kopen van een nieuw frame (Kelchtermans, 2009b, p. 261). Het handelen van docenten wordt dus gestuurd door emotioneel beladen persoonlijke en professionele ervaringen waarop ze hun praktijkkennis bouwen (Kelchtermans, 1994; Verbiest, 2003). Het persoonlijk interpretatiekader van docenten bestaat uit twee onderdelen; *het professioneel zelfverstaan* en *de subjectieve onderwijstheorie*.

Het professioneel zelfverstaan verwijst naar de manier waarop een docent over zichzelf denkt en spreekt. Juist omdat de docent als persoon, inclusief eigen denkkaders, in zijn professie zijn eigen 'tool' is in het overbrengen van de boodschap, is het van belang te weten wie deze docent is en waarom hij handelt zoals hij doet. Het professioneel zelfverstaan bestaat uit vijf componenten.

De eerste component is het *zelfbeeld*. Dit is de manier waarop de docent zichzelf typeert en beschrijft als docent. Hier draagt zowel de blik van de docent naar zichzelf als de reflectie van een leidinggevende, collega of student aan het zelfbeeld bij.

De tweede component is het *zelfwaardegevoel*. Dit is de mate waarin de docent tevreden is over de manier waarop hij zijn werk doet. Hierin spelen emoties een grote rol in het waarderen van zichzelf, waarbij een positief zelfwaardegevoel fragiel en veranderlijk en dus ook continue heroverwogen wordt.

Bij de derde component *beroepsmotivatie* zijn de drijfveren om te kiezen voor het werk en de werkcondities aan de orde, net als de aan verandering onderhevige motivatie zelf. Motieven van docenten om in het onderwijs te gaan werken, ontwikkelen zich door de tijd heen.

De vierde component is de *taakopvatting* waarin de docent weergeeft en normatief oordeelt over wat er gedaan moet worden om goed werk te leveren. Hierin spelen overtuigingen over goed onderwijs, ideeën over kenmerken van een goede docent/loopbaanbegeleider en het wel of niet legitiem ervaren van vastgestelde taken een grote rol.

De vijfde component is het *toekomstperspectief*, met de verwachtingen die de docent heeft voor zijn beroepssituatie in de toekomst en het gevoel daarbij in het eigen tijdsperspectief.

Deze vijf componenten kunnen analytisch onderscheiden worden, maar zijn in werkelijkheid verweven met elkaar en refereren aan elkaar, waardoor ze recht doen aan het dynamische en complexe karakter van het professionele zelfbegrip van de docent. Kelchtermans spreekt liever over professioneel zelfverstaan, dan over

bijvoorbeeld professionele identiteit, door nadruk te leggen op de narratieve component van het verstaan dat alleen tevoorschijn komt wanneer er verteld wordt (aan zichzelf of aan de ander):

Het voordeel van de term is dat hij zowel een substantief (zij het dan een germanisme) én een infinitief is. Daardoor suggereert de term terecht dat het in het zelfverstaan tegelijkertijd gaat om een nooit afgesloten proces van het ‘zichzelf begrijpen/opvatten als...’, én om het –altijd tijdelijk en voorlopige-product van dat proces (hoe vat ik mezelf op). (Kelchtermans, 2012, p. 8,9)

Het professioneel zelfverstaan wordt pas toegankelijk op het moment dat de docent reflecteert op het (recente) verleden en het eigen (professionele) handelen hierin. Dit verhaal is flexibel maar ook robuust genoeg om richting te geven in verschillende levenssituaties. Die richting bepaalt de docent zelf. Ook legitimeert of verdedigt de docent zich hierin en presenteert het verhaal in een begrijpelijk en zo aangenaam mogelijk geheel (Kelchtermans, 2009b).

De subjectieve onderwijstheorie verwijst naar het persoonlijke kennissysteem en overtuiging over de beroepsoefening die een docent opbouwt op basis van persoonlijke en professionele ervaringen. Hiermee wordt de praktische kennis van het ‘hoe’ in het dagelijkse handelen bedoeld, waarin bij het professioneel zelfverstaan en met name de taakopvatting het persoonlijke programma van doelen en normen en dus het ‘wat’ wordt bedoeld (Kelchtermans, 2012). In dit onderzoek wordt niet onderzocht hoe de subjectieve onderwijstheorie zich uit in daadwerkelijk handelen. Er is gekozen om de nadruk te leggen op het denken over het oorsprong van dit handelen vanuit het professioneel zelfverstaan. Het ‘jezelf (leren) kennen’ en daarmee jezelf beter (leren) verstaan, ligt in het verlengde van het doel om als loopbaanbegeleider de ander te helpen zichzelf te leren kennen en te verstaan.

Toespitsing in onderzoeksvragen

Het professioneel zelfverstaan is een construct dat onderzocht kan worden wanneer er een dialoog plaatsvindt met anderen of zichzelf. Onderzoek naar dit soort concepten sluit aan bij de ontwikkeling van onderwijsonderzoek gericht op het onderhouden en opbouwen van kennis naar onderzoek gericht op identiteitsontwikkeling van docenten (Meijer, 2014). Hierin neemt de biografische benadering met narratieven als onderwerp van onderzoek een centrale plaats in (Kelchtermans, 2009a). In deze verhalen zijn vooral de samenhang van de afzonderlijke ervaringen vanuit de subjectieve betekenis voor de verhalenverteller van belang. De manier waarop mensen handelen en betekenis geven aan situaties, wordt ook mede bepaald door ervaringen uit het verleden en verwachtingen over de toekomst.

Het creëren van ruimte voor de stem van de docent is van belang en schept hiermee een emancipatoir potentieel. Deze stem moet wel gehoord worden in relatie tot de politieke, ideologische en institutionele context (Kelchtermans, 2014). Alle verhalen van docenten zijn uniek en tegelijkertijd kunnen ze in een groter verband en een bredere context geplaatst worden. Vloet (2015) zegt hierover: “Subjectieve verhalen bestaan niet geïsoleerd maar zijn maatschappelijk en politiek ingebed, zodat beter van ‘histories’ dan van ‘stories’ gesproken kan worden.” (Vloet, 2015, p. 100). Deze verhalen zijn ook collectieve verhalen, onder andere geschapen door de tradities van de school en het team waarin de docent werkt. Kelchtermans (1994) spreekt van een professionele biografie die wordt opgevat als een “*edited life history*”. Inhoudelijk beperkt ze zich tot de professionele levenservaringen (loopbaan), maar de invloed van andere domeinen van de leefwereld (gezin, kennissenkring) wordt niet uitgesloten.” (Kelchtermans, 1994, p. 117)

De voorgaande uitgangspunten leiden tot de volgende onderzoeksvragen:

1. Welke betekenisvolle ervaringen beïnvloeden de ontwikkeling van het professionele zelfverstaan van de docent in de rol van (studie)loopbaanbegeleider?
2. Welke overeenkomsten zijn waar te nemen tussen de componenten van het zelfverstaan van deze docenten in dit MBO College?

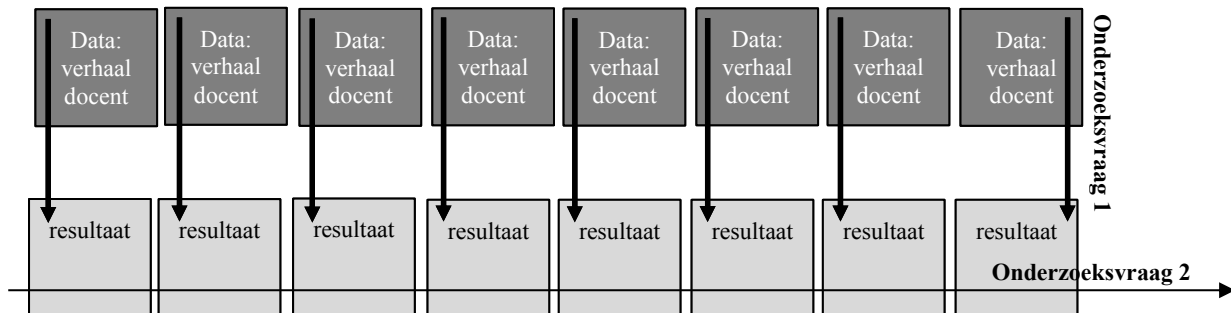
Methode

Onderzoeksopzet

Het onderzoek was kwalitatief, exploratief en narratief van aard met de volgende kenmerken van een biografische casestudy (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2016): het betrof een smal domein, namelijk acht docenten werkzaam in één MBO College waarbij meer in diepte dan in breedte onderzocht werd. De voorkeur voor het biografische perspectief wordt als volgt verwoord door Kelchtermans (1994, p. 66): “... Anders gezegd, alleen het beluisteren van de ‘teacher’s voice’ kan ons inzicht geven in de ontwikkeling van hun professioneel handelen doorheen de tijd... Vanuit het biografisch perspectief onderzoeken we met andere woorden de professionele ontwikkeling ‘in ruimte en tijd’.” In het praktijkgerichte onderzoek heeft dit perspectief bijgedragen aan het bevragen van ervaringen in de (studie)loopbaan van de docent, op verschillende momenten en met de docent zelf, zowel geëxpliciteerd als geïnterpreteerd. Binnen het onderzoek is ook rekening gehouden met het volgende

criterium voor kwaliteit: de onderzoeker moet zelf kritisch zijn omdat hij als belangrijkste instrument fungeert (Stam et al., 2014).

Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag is een verticale analyse van de data uitgevoerd per analyse eenheid, oftewel per docent. Voor het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag is een horizontale cross-case analyse van de resultaten van de eerste onderzoeksvraag uitgevoerd. Hieronder wordt in figuur 1 het analyseren van de data en het beantwoorden van de onderzoeksvragen schematisch toegelicht.



Figuur 1: Schematische weergave van de analyse van de onderzoeksvragen

Morele en ethische dilemma's

Door de manier waarop dit onderzoek is vormgegeven, zijn er een aantal morele en ethische dilemma's aan bod gekomen die vragen om geëxpliciteerd te worden. Deze dilemma's worden hieronder uitgelicht.

Subjectiviteit versus objectiviteit

De kern van het narratieve discours bevat niet alleen beschrijving, maar ook interpretatie en evaluatie. Docenten geven op deze manier betekenis aan de gebeurtenissen, situaties en ontmoetingen waarin zij zich bevinden (Clandinin & Connelly, 2000). Hierin houdt de verteller in het verhaal rekening met de luisterende onderzoeker en de lezers daarachter. In het onderzoeken van deze verhalen is uitgegaan van het idee dat betekenissen niet stabiel en absoluut zijn, maar dat ze worden vormgegeven door mensen in dialoog met elkaar. In narratief onderzoek wordt objectiviteit anders dan in kwantitatief onderzoek beschouwd als het recht doen aan het object van onderzoek en om trouw te zijn aan het te bestuderen fenomeen (Sools, 2010). Sools sluit hierbij aan op het werk van Maso en Smaling (1998) en Freeman (2003) waarin objectiviteit in een bredere wetenschappelijke discussie geplaatst wordt en naast een methodologische ook een ethische kwestie behelst. Deze zienswijzen komen voort uit een sociaal constructivistisch standpunt; namelijk dat ieder mens op eigen wijze betekenis geeft aan zichzelf, zijn omgeving en zijn professie in interactie met zijn/haar sociale omgeving. Hierin ligt de epistemologische overtuiging dat de waarheid een interpretatie kwestie is en niet te objectiveren in de strikt empirische, positivistische opvatting van een intersubjectief waarneembare werkelijkheid (Vloet, 2015). Leitch (2006) geeft de complexiteit van narratief onderzoek aan: "Narrative knowing is, therefore, more complex than many assume. In truth, we know 'precious little' about how narrative processes work in comparison with our extensive knowledge of the workings of formal science" (Leitch, 2006, p.550).

Ook de onderzoeker kijkt vanuit een eigen kader naar de ervaringen in de verhalen van de docent en interpreteert deze, waardoor het perspectief van de onderzoeker het onderzoek beïnvloedt. Bold (2012) geeft aan dat deze subjectieve positie door de onderzoekers erkend en herkend moet worden. Daarbij is het van belang alleen die persoonlijke informatie te vermelden die van belang is voor het onderzoeksproces. Om het perspectief van de onderzoeker te verduidelijken, is een bijlage opgenomen; namelijk een autobiografisch zelfportret van het professioneel zelfverstaan van de onderzoeker (zie Bijlage 10).

Onderzoeksrelatie versus onafhankelijkheid en onpartijdigheid

Docenten zijn uitgenodigd samen met de onderzoeker ervaringen te (re)construeren in de vorm van een narratief. Hierin speelt de relatie tussen onderzoeker en docent zeker een rol, waarbij een te grote betrokkenheid van de onderzoeker een risico vormt. Ook het te eenzijdig interpreteren van de informatie door de onderzoeker of mogelijk sociaal wenselijk gedrag van de docenten, vormen een risico (Sools, 2010). Kelchtermans (2014) geeft aan dat een ondersteunende, vertrouwde en positieve omgeving noodzakelijk is om verhalen te kunnen delen. De docent moet vertrouwen hebben in de ethische en morele waarden van de onderzoeker. De onderzoeker heeft tijdens de contactmomenten met de docent af en toe anekdotes ingebracht en zich hierin kwetsbaar opgesteld door te vertellen over eigen grenservaringen. Naast het onderhouden van de relatie was dit ook effectief om wederzijdse perspectieven te herkennen en zowel overeenkomsten als verschillen hierin te onderkennen. Deze anekdotes van de onderzoeker komen echter niet in de samengevatte verhalen van de docenten terug, want de onderzoeker is niet

het onderwerp van onderzoek. Er is aan intersubjectieve toetsing gedaan door aan een collega- onderwijskundige eigen gedachten, waarnemingen en gevoelens kenbaar te maken en deze in dialoog te bekritisieren.

De onderzoeker heeft niet geobserveerd in de lessituatie. Observeren terwijl de docent diverse pedagogische handelingen en beslissingen uitvoert is een heel kwetsbaar proces en beïnvloedt de relatie tussen de docent en onderzoeker. Vooral ook omdat de onderzoeker de onderwijskundige is, verbonden aan het MBO College en in de kwaliteitszorgcyclus gevraagd kan worden naar een kwalitatief oordeel over de didactische en pedagogische bekwaamheden van docenten, kan dit de relatie negatief beïnvloeden. Het werd van belang gevonden dat de onderzoeker geen oordeel zou geven of dat de respondent het gevoel kreeg beoordeeld te worden op de technische dimensie van het onderwijzen tijdens een mogelijke observatie.

Identiteit versus anonimiteit

Om zo ethisch mogelijk te werk te gaan, is gebruik gemaakt van de checklist van Saunders, Lewis en Thornhill (2016, p. 117), waarmee bekeken werd of het onderzoek schade zou kunnen veroorzaken voor de deelnemers. Zo is het recht op vertrouwelijkheid en privacy met de docenten besproken in elk contactmoment. Door bijvoorbeeld duidelijk te maken dat er vrijwillig deelgenomen kon worden en in het eerste contactmoment met de docent te benadrukken dat ze op elk moment het recht hadden zich terug te trekken, werden ethische kwesties besproken. Een schriftelijk toestemmingsformulier is doorgenomen en de docenten hebben deze, op een ander moment en na zelfstandig doorlezen, getekend. In het toestemmingsformulier staat aangegeven dat de data niet geanonimiseerd wordt en dat citaten aan de docent in kwestie gekoppeld worden. De afspraken over vertrouwelijkheid zijn eenduidig gemaakt. Er zijn geen namen van andere personen in de onderzoeksdata opgenomen. Voor alle citaten in de verhalen of vergelijkbare publicaties is en wordt uitdrukkelijk toestemming gevraagd aan de docent. Dit is, door de kleine onderzoeksgroep, goed te realiseren.

In het verloop van het onderzoek is besloten om de docenten in de verhalen en verdere publicatie pseudoniemen te geven en zowel teamnamen als plaatsen zijn vervangen door pseudoniemen of omschrijvingen. Ook al zijn de verhalen in de kleinere familiale- en werkkring van de docent rechtstreeks in verbinding te brengen met de docent in kwestie, in het grotere geheel hoeft deze verbinding niet gelegd te worden. Sterker nog, het kan voor de lezer oncomfortabel voelen om te weten dat de naam toebehoort aan de daadwerkelijke persoon. Docenten hebben uiteindelijk hun eigen naam gekozen, velen met een persoonlijke betekenis. Met alle docenten sprak de onderzoeker uitgebreid over vertrouwelijkheid en integriteit. De ervaringen die de onderzoeker en docent bespreken met elkaar zijn niet altijd positief. Ze bevatten soms pijnlijke herinneringen of kritische uitspraken over andere personen. Ook kunnen beroepsleven en privéleven hierin niet strikt gescheiden worden van elkaar. Om met respect en tact met de docent om te gaan is goed gekeken welke persoonlijke ervaringen expliciet verband houden met het professioneel zelfverstaan. Daarnaast zijn zowel transcripten als samenvattingen en uiteindelijke biografische (zelf)portretten zo uitvoerig mogelijk in het hele onderzoeksproces met de respondent gedeeld.

Onderzoekseenheden

De acht docenten die deelnamen aan het onderzoek werken bij één MBO College van ROC van Twente; namelijk MBO College Dienstverlening & Gastvrijheid, bestaande uit acht onderwijsteams. Iedere docent is lid van een eigen onderwijsteam. Ze zijn geselecteerd door gebruik te maken van een 'generic purposive sampling' (Bryman, 2012), wat betekent dat ze doelgericht zijn gekozen om hun perspectieven en zienswijzen te onderzoeken en daarmee de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. In dit onderzoek zijn docenten gekozen die de transitie van docent naar de rol van loopbaanbegeleider al hebben gemaakt, om te onderzoeken welke betekenisvolle ervaringen een bijdrage hebben geleverd aan dit ontwikkel- / leerproces. Aan de teammanager van elk team is gevraagd om één docent te noemen, werkzaam in het team, die volgens hem of haar een bekwaame (studie)loopbaanbegeleider is. Deze docenten zijn gevraagd om deel te nemen aan het onderzoek. De keuze om docenten binnen één MBO College te benaderen, kwam voort uit de behoefte om uiteindelijk ook uitspraken te kunnen doen op het niveau van het MBO College. ROC van Twente heeft een organisatiecultuur van 'klein binnen groot', wat betekent dat de MBO Colleges een grote autonomie hebben ten opzichte van de bedrijfsvoering. Op dit niveau wordt bijvoorbeeld ook de visie op loopbaanontwikkeling en -begeleiding vastgesteld.

Zes docenten hebben, naast de rol van loopbaanbegeleider, een extra rol als teamdeskundige. De teamdeskundige is eerste aanspreekpunt voor een team wanneer sprake is van een ondersteuningsvraag bij de docent, de studieloopbaanbegeleider, het team of een student, op het gebied van onder andere leer- en loopbaanvragen. De acht docenten verschillen van elkaar in sekse (drie mannen, vijf vrouwen), leeftijd (vier boven de 40 jaar, vier onder de 40 jaar) en ervaring als loopbaanbegeleider en/ of teamdeskundige (vier meer dan drie jaar ervaring, vier minder dan drie jaar ervaring).

De docenten werden via een mailbericht gevraagd deel te nemen aan het onderzoek. In dit mailbericht werd een tijdsinvestering aangegeven van ongeveer vijf uur, verdeeld over drie momenten. Uiteindelijk heeft één docent afgezegd door gebrek aan tijd. Deze docent heeft samen met de betreffende teammanager een andere docent / loopbaanbegeleider aangedragen uit het team die wel de gevraagde tijd kon vrijmaken. Deze docent is als laatste toegevoegd aan de onderzoeksgroep.

Onderzoeksinstrumenten

Voor het verzamelen van data en het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag zijn per docent twee semigestructureerde interviews, in een tijdspanne van ongeveer twee maanden ingezet. Met deze onderzoeksinstrumenten is getracht om het verhalende karakter van de (loopbaan)ervaringen tot zijn recht te laten komen en persoonlijk in gesprek te kunnen komen met docenten. Er is met opzet tijd tussen de twee interviews ingepland om tussentijds te kunnen analyseren en docenten tijd te geven voor inhoudelijke reflectie in de vorm van overdenkingen en feedback richting de onderzoeker. Deze methodiek sluit aan op de principes van de gefundeerde theoriebenadering, waarin interviews afgewisseld worden met data-analyse en reflectie op de eerste analyseresultaten. Een volgend interview is minder open en bouwt verder op de eerste thema's en bevindingen (Evers, 2007).

De interviewleidraad van het eerste interview is gebaseerd op het theoretische concept met de componenten van het professioneel zelfverstaan dat in een coderingsschema is opgenomen en daarna is uitgewerkt in een vragenlijst. De leidraad is gebruikt om de (studie)loopbaan te verkennen en daarnaast ook de mogelijkheid te hebben vergelijkingen te kunnen maken tussen de verschillende verhalen. Er is hiervoor een aantal vragen uit de leidraad voor biografische interviews gebruikt, ontwikkeld door Kelchtermans (1994), om docenten te stimuleren over hun loopbaanervaringen te vertellen. Ook is gebruik gemaakt van dialoogkaarten van het boek van Ruijters et al (2016), om meer op ontwikkeling als geheel te kunnen reflecteren. Met de 'waar-blijkt-dit-uit?'-techniek is vervolgens gecontroleerd of de beoogde antwoorden gegeven kunnen worden naar aanleiding van de opgestelde vragen (Doorewaard, H., Kil, A., & Ven, 2015).

In het eerste interview (SGI 1) hield de interviewer zich aan de leidraad. De geïnterviewde maakte uit eigen beweging een tijdlijn op papier om zichzelf van een kader en structuur te voorzien. Na dit interview heeft de onderzoeker samen met een collega onderwijskundige de leidraad aan de hand van de data getoetst op bruikbaarheid. Het interview werd grof uitgewerkt door de interviewer en zowel interviewer als collega onderwijskundige selecteerden apart fragmenten en codeerden deze deductief aan de hand van het coderingsschema. De fragmenten met hun coderingen zijn vergeleken met elkaar en afwijkingen zijn besproken. Ook is er gekeken naar ontbrekende codes en naar de 'rijkheid' van de informatie. Hier kwam onder andere uit naar voren dat de ontwikkeling van de beroepsmotivatatie minder concreet benoemd werd. De interviewer heeft in de volgende interviews hier verder op doorgevraagd en de leidraad op aangepast. Ook kwam naar voren dat de getekende tijdlijn de docent houvast gaf om chronologisch betekenisvolle ervaringen te kunnen duiden. De vragenlijst is hierop aangepast met een onderverdeling van vragen gericht op het verleden, heden en de toekomst (zie Bijlage 1 voor de interview leidraad). De chronologische tijdlijn is vervolgens als hulpmiddel voor de lijn en focus van het interview samen met de docent uitgetekend. Deze schematische verbeelding is bij ieder interview toegepast en hielp de docent met het houden van overzicht en logische volgorde in het verhaal. Een voorbeeld van een getekende tijdlijn is terug te vinden in Bijlage 2.

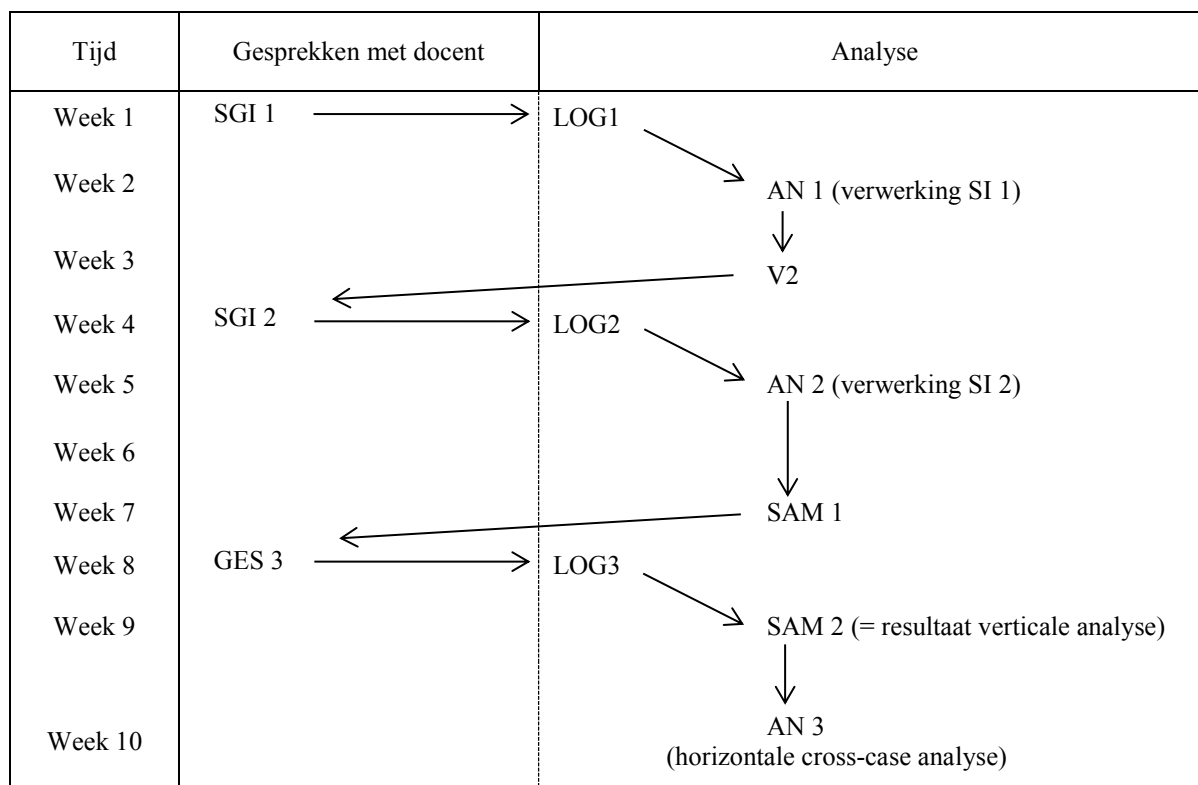
Het tweede semigestructureerde interview (SGI 2) bestond uit vragen ter verheldering of verdere detaillering op basis van de tussentijdse data-analyse (AN 1). Met een aantal, wat meer gerichte, vragen werd getracht om onder andere de interne consistentie in de antwoorden van de docent te controleren. Daarnaast werd dit moment door de onderzoeker gebruikt om geselecteerde betekenisvolle fragmenten samen met de docent te bespreken en in sommige gevallen anders te kunnen interpreteren. Hierdoor werd het mogelijk voor zowel onderzoeker als docent om eigen interpretaties met elkaar uit te wisselen en te vergelijken. Ook zijn inhoudelijk gevoelige fragmenten uit het eerste interview besproken en indien gewenst aangepast of niet opgenomen als betekenisvol fragment.

Voor het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag is gebruik gemaakt van de resultaten, dus van de samenvattingen, van de semigestructureerde interviews. De gehanteerde aanpak hierbij is verder uitgewerkt bij data-analyse.

Procedure

In november 2018 zijn de docenten uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. Zij ontvingen een mailbericht waarin het doel van het onderzoek en de verwachte tijdsinvestering werden toegelicht. Daarna is er telkens voorafgaand aan een interview schriftelijke correspondentie geweest via de e-mail. De semigestructureerde interviews zijn tussen 04 december 2018 en 05 april 2019 afgenomen. De interviews werden met audioapparatuur opgenomen en getranscribeerd door de onderzoeker. De gesprekken vonden plaats op de werklocatie van de docent in door de onderzoeker gereserveerde overleg ruimtes. In deze ruimtes werden onderzoeker en docent niet gestoord of afgeleid door andere werkgerelateerde zaken. Eén gesprek vond op een later tijdstip plaats bij een docent thuis, in verband met de re-integratie en fysieke belastbaarheid van deze docent.

Een schematische weergave van de procedure van het onderzoek per docent is weergegeven in Figuur 2.



Figuur 2: Overzicht van de onderzoeksprocedure

Ter voorbereiding van de interviews heeft de onderzoeker zich verdiept in het doen van kwalitatieve biografische interviews. Hiervoor zijn, naast het doornemen van theorie van onder andere Bold (2012), Clandinin en Connelly (2000) en Evers (2007), verkennende gesprekken gevoerd met een ervaren interviewer in de organisatie. Zo is overwogen om de interviews samen met de ervaren interviewer af te nemen en op deze manier mogelijke bias te voorkomen, maar na overleg met twee deelnemende docenten is besloten om alleen de onderzoeker te laten interviewen. Een docent gaf bijvoorbeeld aan zich meer vertrouwd te voelen het verhaal te delen met één interviewer, bij voorkeur de onderzoeker.

Tijdens het eerste interview (SGI 1) vertelde de docent over zijn (studie)loopbaan. Hierin vertelde de docent belangrijke ervaringen en plaatste deze op de tijdlijn en lichtte de ervaring gekoppeld aan de periode toe. Deze ervaringen werden verder uitgediept aan de hand van de interviewleidraad met vragen gericht op de componenten van het professioneel zelfverstaan.

Na het eerste interview, zijn verbeteringen in de interviewleidraad opgenomen en is het werken met een tijdlijn als hulpmiddel voor de structuur van het verhaal gebruikt in de rest van de interviews. Ook is na elk interview aan elke docent een logboekformulier uitgedeeld voor opmerkingen of aanvullingen, maar geen docent heeft hiervan gebruik gemaakt. In de getranscribeerde interviews zijn fragmenten gemarkeerd en gecodeerd door de onderzoeker (AN 1). Om verdere validiteit te waarborgen van de gecodeerde fragmenten zodat ze de sociale werkelijkheid in het loopbaanverhaal van de docent goed weergaven, werd de tijd genomen om op verschillende momenten in het analyseproces met de docent het analyse materiaal door te nemen en, waar nodig, aan te passen. Een aantal docenten heeft vanuit eigen motivatie de tijd genomen om fragmenten te selecteren en te coderen. Ook zijn voorlopige conclusies uit beide analyses aan de collega onderwijskundige voorgelegd met de vraag zich goed in de aangevoerde argumentatie te verdiepen, onderliggende data te bekijken en bevindingen terug te koppelen, om *bias* zo veel mogelijk te voorkomen. Er is data triangulatie toegepast door gegevens te verzamelen over een langere tijd met meerdere interviewsessies.

Het onderzoekslogboek (LOG1) werd doorgenomen en relevante informatie hieruit meegenomen in de analyse. Tijdens de gehele dataverzameling en analyse hield de onderzoeker een onderzoekslogboek bij over het proces en haar persoonlijke gevoelens ten opzichte van de respondenten. In navolging van Kelchtermans (1994) werden hier onder andere indrukken over mailwisselingen en contactmomenten in genoteerd. Ook procedure beslissingen of ervaren dilemma's en gekozen oplossingen werden hierin meegenomen. Dit werd gedaan om de gevoelsmatige aspecten van de onderzoeksrelatie tussen onderzoeker en docent in beeld te krijgen en hier actief op te blijven reflecteren. De reflectie betrof vooral het controleren of de gesprekinhoud niet te sterk beïnvloed werd door deze relatie. Op deze manier is zelfreflectie van de onderzoeker op persoonlijke beleving van het onderzoeksproces gedocumenteerd en later in de analyse gebruikt in verband met de subjectiviteit van de

onderzoeker en de betrouwbaarheid van het onderzoek. Daarna werden onduidelijke passages opgespoord en verduidelijkende respondent specifieke vragen opgesteld voor het tweede interview (V2).

Het wederzijds betekenis geven aan fragmenten hebben onderzoeker en respondent samen gedaan tijdens het tweede interview (SGI 2). In dit interview zijn ook de componenten van het professioneel zelfverstaan verder onder de loep genomen. Na dit tweede interview zijn, op dezelfde manier als bij het eerste interview, in de getranscribeerde interviews fragmenten gemarkeerd en gecodeerd door de onderzoeker (AN 2), met gebruik makend van de informatie uit het aangevulde onderzoekslogboek (LOG2). Op basis van AN 1 en AN 2 werd een samenvatting (SAM 1) gemaakt.

In april 2019 is met alle docenten een individueel afrondend gesprek (GES 3) gevoerd. In dit derde gesprek werd de samenvatting besproken met de docent. Hierin werden opmerkingen en bevindingen doorgenomen, waarbij nog een aantal aanpassingen zijn gedaan. In dit gesprek is ook samen teruggekeken op het interactie proces tussen docent en onderzoeker. De reflectie op de onderzoek deelname van zowel docent als onderzoeker is toegevoegd in het onderzoekslogboek (LOG3).

Na het doornemen van dit logboek en met de aanpassingen in gesprek 3, is de definitieve samenvatting samengesteld (SAM 2). Deze samenvatting is *het biografisch (zelf)portret* genoemd. In deze titel wordt verwezen naar de onderzoeksprocedure van Kelchtermans die hij *gestimuleerde autobiografische zelfthematizatie* noemt (Kelchtermans, 1994, p. 115). Zelfthematizatie verwijst naar het ter sprake brengen door de docent van zijn eigen zelfverstaan en is vertaald in (zelf)portret. De haakjes om *zelf* heen geven aan dat het samengestelde verhaal niet geheel autobiografisch is, maar geordend en gestructureerd door de onderzoeker. De term *biografisch* verwijst naar het retrospectieve, het verleden. Het woord *portret*, verwijst naar de context en de tijdelijkheid van de verbeelding in het verhaal.

Halverwege mei 2019 zijn de biografische (zelf)portretten met elkaar vergeleken in de horizontale cross-case analyse. Dit leverde uiteindelijk de antwoorden op voor de tweede onderzoeksvraag.

Data-analyse

Alle data zijn, in navolging van Kelchtermans (1994), op twee manieren geanalyseerd: (1) verticaal en (2) horizontaal. De verticale analyse (1) betrof de individuele docent als analyse-eenheid en leverde als resultaat acht *biografische (zelf)portretten* met een vaste rubriekenstructuur op en daarmee het antwoord voor de eerste onderzoeksvraag. Deze ordening is gebaseerd op de onderdelen van het professioneel zelfverstaan.

De eerste stap in dit analyseproces was het selecteren van betekenisvolle fragmenten in de transcripten en deze plaatsen in het fragmentregistratiesysteem in Excel, met één tabblad per respondent voor de fragmenten. Hierin is getracht om fragmenten lokaal, tijd- en context gebonden te houden, waardoor de fragmenten vaak meerdere zinnen bevatten. Er zijn alleen redactionele ingrepen gedaan om de leesbaarheid te vergroten en zinsverbetering toe te passen op spreektaal. Wanneer er delen van een fragment werden weggelaten in het kader van de leesbaarheid, werd dit aangegeven als volgt (...).

In de tweede stap zijn de fragmenten van beschrijvende en interpretatieve codes voorzien uit het vooraf opgestelde coderingsschema (zie bijlage 2 voor coderingsschema). De beschrijvende codes verwezen naar de formele, objectieve loopbaanaspecten van de docent en de interpretatieve codes verwezen naar het conceptueel kader van het professioneel zelfverstaan. In dit coderingsschema zijn een aantal componenten van het professioneel zelfverstaan onderverdeeld in subaspecten. Deze subaspecten zijn gedestilleerd uit de samenvatting van de analyseronde van het professioneel zelfverstaan in het proefschrift van Kelchtermans (1994, p. 345).

De derde stap was het doornemen van deze fragmenten met de docent tijdens het tweede interview, om tot een consensus van betekenisvolle fragmenten te komen. Een aantal tekstfragmenten zijn, in goed overleg, aangepast ten gunste van het verhaal dat de docent wilde vertellen. De analyse van de transcripten van de tweede interviews leverde in alle gevallen nog een aantal extra fragmenten op die toegevoegd zijn in het fragmentregistratiesysteem en vervolgens beschrijvend of interpretatief zijn gecodeerd.

De vierde stap was het verder interpreteren en rubriceren van de fragmenten om tot een samenvatting te komen per component van het zelfverstaan per docent. Alle tekstfragmenten die onder een code geregistreerd waren, werden gelezen en vervolgens bekeken op welke manier ze bijdroegen aan de rubriek. Rubrieken bestonden uit de formele loopbaangegevens en de componenten van het zelfverstaan. Fragmenten zijn in eerste instantie tussen aanhalingstekens geplaatst onder elkaar. Daarna is gekeken welke fragmenten elkaar overlappen en zijn de overlappingen verwijderd. Daarna is er nog een reductie toegepast op basis van verhaalstructuur en het maken van een coherente tekst. Hierin werd goed gekeken of de samengevatte weergave de informatie van alle fragmenten onder die rubriek omvatte. Vervolgens zijn de fragmenten in een logische leesbare volgorde onder de rubrieken geplaatst en is in de schrijftechniek onderscheid gemaakt tussen de onderzoeker en de docent. Letterlijke citaten van docenten zijn in de ik-vorm en schuin gedrukt tussen aanhalingstekens weergegeven. De verbindende tekst is in derde persoons enkelvoud weergegeven.

In de laatste stap is het originele transcript nogmaals gelezen en vergeleken met de gereconstrueerde samenvatting om te checken of de essentie goed weergegeven is. De samenvatting leverde uiteindelijk een

compacte en gestructureerde interpretatie op in verhaalvorm van de formele (studie)loopbaan van de docent en het professionele zelfverstaan, dat in dialoog tussen onderzoeker en docent is ontstaan.

De horizontale analyse (2) betrof een cross-case analyse van een vergelijking tussen onderdelen uit de geconstrueerde *biografische (zelf)portretten* van de verticale analyse. Hierin werden thema's die bij meerdere docenten in de verhalen terugkeerden als overeenkomsten geïdentificeerd. Dit is gedaan door middel van de voortdurend vergelijkende analyse met een inductief coderingsproces; een iteratief proces, waarin casuskennis, inzicht en logisch denken leiden tot overzichten van overeenkomsten en verschillen (Kelchtermans, 1994, p. 234). Om de betrouwbaarheid te vergroten is veel tijd besteed aan het meerdere keren doorlopen van zowel selectie- als coderingsproces.

Als eerste stap zijn alle verhalen integraal doorgelezen en de rubrieken onderling vergeleken; eerst de formele loopbaan, daarna de rubrieken van het professioneel zelfverstaan. Opvallende en overeenkomende thema's werden gecodeerd, geclusterd en gereduceerd in Excel in een frequentietabel. Het herkennen van verbanden en patronen in de data en het checken van conclusies, werd hiermee makkelijker (Saunders e.a., 2016).

De tweede stap was het maken van een frequentietabel van overeenkomstige thema's waar docenten bepaalde uitspraken over hebben gedaan, gerelateerd aan de componenten van het professioneel zelfverstaan.

Als derde stap werden de verhalen weer integraal doorgelezen om te controleren of er niets gemist werd. Deze analyse resulteerde in een cross-case tabel om overeenkomsten tussen de biografische (zelf)portretten weer te kunnen geven.

Resultaten

De biografische (zelf)portretten vormen het resultaat van de eerste onderzoeksvraag. Hieronder wordt het biografische (zelf)portret van Peter gepresenteerd. Dit portret heeft met zijn weergave als doel antwoord te geven op de vraag welke betekenisvolle ervaringen in het verhaal van de docent van belang zijn voor de ontwikkeling van het professionele zelfverstaan, met nadruk op de rol van de docent als loopbaanbegeleider. Het portret is een representatieve constructie van de gesprekken tussen docent en onderzoeker, onderverdeeld in de componenten van het professioneel zelfverstaan. De keuze voor het portret van Peter is gemaakt door de rijkheid van de data en daarmee het verhalende talent van Peter zelf. Er is gekozen voor het presenteren van één exemplarisch verhaal ter illustratie van de verticale analyse en ten behoeve van de leesbaarheid van deze rapportage, zoals vaker plaatsvindt in narratief onderzoek (Vanassche & Kelchtermans, 2016). De overige zeven biografische (zelf)portretten zijn opgenomen in de bijlagen van deze rapportage (zie Bijlagen 4 t/m 9).

Het biografische (zelf)portret van Peter

"Als ooit de pleuris uit breekt, is het eerste wat ik ga doen 10 sloffen shag halen, een fles whisky open maken en op mijn terrasje het einde aanschouwen. Ik ben een gelovig man, ik kom wel op de juiste plek terecht."

Formele loopbaan

Peter is 39 jaar en vanaf 2012 werkzaam bij ROC van Twente, eerst als instructeur, nu als docent in opleiding. Hij geeft (praktijk)les van niveau 1 t/m niveau 4 en is teamdeskundige en mentor/(studie)loopbaanbegeleider. *"Ik heb de basisschool in 1992 cum laude afgerond (lacht). Kleine school in een klein dorp. De basisschool waar mijn vader directeur was, ik heb in groep 8 bij mijn vader in de klas gezeten. Achteraf was dit het mooiste jaar want hij is jong overleden en toen heb ik hem nog wat beter leren kennen. Dat was heel prettig."* Hij is in 1996 naar de LTS gegaan. Daarna volgde het Twents MBO College, Beroeps Begeleidende Leerweg (BBL). *"Dat heb ik tot niveau 3 afgerond want in het jaar 2000 was er nog geen niveau 4."* Hij is meteen aan het werk gegaan. *"Ik ben begonnen op mijn twaalfde om te kijken of ik het vak mooi vond. Daar kreeg ik uiteraard niet betaald voor, maar omdat mijn moeder hoofd van huishouding was daar, waren de lijntjes kort en mocht ik meelopen."* Elke zaterdag en elke vakantie werkte Peter in de keuken en toen hij de opleiding deed, bleef hij daar het eerste en tweede jaar werken. *"Mijn vader overleed in 1995. Voor de rust in mij was het beter dat ik een jaar extra bij dat leerbedrijf bleef."* Na het tweede jaar is Peter in een kleine bistro gaan werken om een nieuw leerbedrijf te leren kennen en in een hotel gaan werken waar hij in 2000 examen deed en slaagde. *"Daar heb ik nog een jaar als chef-de-partie gewerkt en toen ben ik naar een restaurant gegaan waar ik chef-kok ben geworden. Daar heb ik twee jaar gewerkt en toen ben ik naar een ander dorp gegaan waar ik souschef ben geworden en later chef-kok."*

Toen kreeg hij een driedubbele hernia, een burn-out en een scheiding. Hij is voor zijn gevoel opnieuw begonnen en naar zijn oude vertrouwde dorp verhuisd, terug naar zijn moeder. Terwijl hij herstellende was van de hernia zag hij naar eigen ogen het licht, belde een docent die hij kende van ROC van Twente en vroeg of hij iets kon betekenen, waarop de docent zei volgens Peter: *"Als je mij niet had gebeld dan had ik jou vandaag gebeld want we zijn bezig met de GV om daar een opleiding op te zetten en ik moest gelijk aan jou denken, dus kom maar op gesprek!" En zo is het gegaan en zit ik nu hier."*

Het professioneel zelfverstaan

Het zelfbeeld

Peter herinnert zich van zijn vroege jeugd niet veel meer, maar vanaf zijn 10e levensjaar werd zijn vader ziek en ging het niet goed tussen zijn vader en moeder. *"(...) Doordat mijn vader ziek was werden de ruzies heftiger. Mijn thuissituatie was compleet onstabiel. Mijn ouders hadden altijd bonje, er was veel ellende thuis bij ons en doordat ik de jongste ben in het gezin, mijn zus was au pair in het buitenland en mijn broer was oud genoeg en ging naar vrienden toe, zat ik altijd in die pijnlijke situatie. Daardoor heb ik ook hele heftige antennes ontwikkeld en kan ik goed sferen aanvoelen en mensen lezen. Ik weet van afstand al wat voor een mens ik voor me heb."* Peter hecht grote waarde aan het gezin, ook voor de huidige jeugd. *"Ik kan namelijk niet goed maken in mijn werk wat in de eerste 17/18 jaar mis is gegaan bij mijn studenten. Hierin ben ik aards conservatief en zou zo mee kunnen draaien in de jaren '50 en '60 waarin het gezin de hoeksteen was van de samenleving. Het natuurlijke gezag: de priester, de schoolmeester, de dokter, de burgermeester. Ze stonden op een voetstuk en nu ontbreekt het volledig aan voetstukken. Mijn vader liep altijd in een pak, ik vond dat fantastisch. Natuurlijk gezag straalt je uit, hoeft je niets voor te zeggen. Wat mij betreft mag dat terugkomen."* Op de basisschool werden zijn talenten niet gezien. *"Een docent zei tegen mijn moeder op een ouderavond: Jouw zoon, daar komt niets van terecht. Hij wordt of patatbakker of gitarist. Nou, ik ben kok geworden en ik speel gitaar dus ze zat er niet heel ver vanaf (lacht), maar dat bedoelde ze niet. Ze bedoelde dat ik te dom was om te poepen. Nou heeft mijn moeder nu veel bijgeleerd maar was zij vroeger ook niet pedagogisch tactvol, dus zij heeft mij toen thuis, ik was 8, verteld dat ik dom ben."*

Door op jonge leeftijd al heel hard te werken heeft Peter veel uit zichzelf weten te halen. *"Ik ga nog steeds alle grenzen over. Ook al heb ik pijn, ik ga lekker door. Dus, eigenlijk is dat niet goed, maar het heeft me ook wel positieve dingen gebracht. Door hard te werken heb ik wel veel bereikt met mijn 39 jaar vind ik zelf."* Het heeft hem een groot arbeidsethos gebracht. *"Ik ben dan een beetje autistisch, dat ik gewoon met de bek op het stuur alles op alles zet om dat te halen. En mijn sociaal leven dan maar in de vriezer zet omdat ik dat doel voor ogen heb. En als ik een doel voor ogen heb, dan ga ik er voor. Linksom, rechtsom, boven over, onderdoor. Rotondes en tunnels door, maakt me niet uit hoe ik er kom, maar ik kom er."* Het levert hem ook irritatie over anderen op. *"Je moet je bewust zijn van je gevoelens en gedachten en niet in je luie stoel blijven zitten en denken: Het overkomt mij. Dat is ook een allergie van mij, de slachtofferhouding, daar kan ik zo slecht tegen. Ik denk dan: Als je weet waar de schoen wringt, dan moet je ook die schoen aanpassen en niet blijven zitten, klagen enzo... Heb ik zo 'n hekel aan. Merk ik echt, kan ik helemaal niet tegen."*

In zijn huidige hbo-opleiding merkt hij dat hard werken ook zijn vruchten afwerpt en hij hoge cijfers haalt. Zijn teammanager geeft ook aan dat hij meer zelfvertrouwen uitstraalt. *"Het klinkt misschien arrogant, maar de kennis die ik hier op school heb gekregen door de boeken, dat is kennis die ik altijd al had door mijn levenservaring en de manier hoe ik over de dingen denk."*

Hoewel Peter gemakkelijk vertelt en zijn anekdotes als spraakwater uit zijn mond lijken te komen, geeft hij aan dat hij zich niet altijd zo goed heeft kunnen uiten. *"Ik ben heel goed in staat geweest om mijn woorden in te houden. Daarom ook die hernia, alle woorden gingen letterlijk in mijn rug zitten."* Hij kan zich nog een moment herinneren waarin hij zich erg ongelukkig voelde. *"Heb ik toen ook niets mee gedaan, dus op al die signalen die ik gehad heb in mijn leven heb ik alleen meer zand gegooid en weggedrukt. Tot het moment dat je een driedubbele hernia creëert. De eerste hernia ben ik mee doorgelopen, veel te hard voor mezelf. De tweede, dat ik gewoon met tranen in de ogen in de keuken sta te werken omdat ik denk dat ik onmisbaar ben. De derde hernia, toen kon ik niet meer. Toen heeft onze lieve heer mij letterlijk stil gezet, want ik stond onder de douche en ik wou me afdrogen en ik stond op mijn linkerbeen om me af te drogen en ik voelde gewoon wat knakken in mijn rug en ik ben letterlijk kapot gegaan. Dus toen hebben ze me op bed gedragen."*

Teamleden hebben een beeld van Peter. *"In het begin vonden ze het allemaal wel erg vreemd, dachten ze van: Die jongen is echt een apostel en een vreemde snuiter. Maar naarmate ze me beter leren kennen (...), maakt dat mensen mij gaan vertrouwen. De vooroordelen die ze hebben over mensen die gelovig zijn, hele dagen met wierookstokken in hun kont lopen en 'Hare Krishna' zingen en daarnaast hele dagen in de kerk zitten, zijn nu achterwege en ze kunnen me wel waarderen en zo voel ik het ook."* Bij zijn collega's heeft het respect veel met zijn studie te maken. *"Alleen omdat ik de vlag van een Hoge School boven mij heb hangen, zien mensen mij nu voor vol aan. Ik weet dat het zo is, want voordat ik de studie begon, (...) vertelde ik ook al dezelfde dingen die ik nu vertel over hoe ik vind dat je met mensen moet omgaan. (...) Nu ik die opleiding doe en we 6 jaar verder zijn, zien ze dus dat wat ik toen al zei waar is. En dat wil niet zeggen dat ik altijd gelijk heb, maar wel dat ik nu voor vol wordt aangezien en toen niet."*

Studenten waarderen hem om zijn authenticiteit. *"Elke keer aan het begin van het schooljaar begin ik vanuit mezelf te vertellen aan de student: Wie ben ik? Waarom ben ik geworden wie ik ben geworden en daarmee nodig ik de ander uit om ook te vertellen. Wat ik terugkrijg is dat ze mij een andere docent vinden dan anderen en dat is gelukkig wel positief. Ze hebben altijd wel zin in mijn lessen en vinden dat het ergens over gaat. Bij docentenquêtes die ik terug krijg zit het altijd rechts in de 5 streepjes dus ik denk dat ze me kunnen waarderen als docent."*

Het zelfwaardegevoel

Peter heeft zich sterk ontwikkeld in zijn gevoel van zelfwaarde. *“Ze hebben me verteld dat ik dom was, dus ik had niet eens de gedachte dat ik slim genoeg zou zijn om leraar te worden.”* De grootste positieve bekrachtiging was het studieresultaat. *“In 2017, toen ik mijn propedeuse haalde was ik zo trots op mezelf. Afgelopen donderdag, toen ik die 8 binnen kreeg van die landelijke kennistoets, dan denk ik wel: ‘(Achternaam) jongen... Hatseflats. Ja! Haha! Ik doe mijn best en God doet de rest, dus zo voel ik dat echt. Ik heb niet meer het gevoel dat ik dom ben. Ik zet mensen niet meer zo snel boven me.”* Hierin voelt hij zich zowel door teammanager als teamleden gewaardeerd. *“Ik heb wel het gevoel dat het langzaam wordt opgepikt en ik word zeker gezien door mijn teammanager. Ze vraagt ook wel eens: Hoe zou jij dit doen? Dan probeer ik me genuanceerd uit te drukken, want zij legt me ook uit dat je niet telkens de mensen tegen de haren moet inwrijven. (...)Er zijn genoeg collega's die gedoe hebben en naar mij toekomen om hun gedoe te delen. Niet om advies te vragen maar gewoon omdat ik een luisterend oor ben voor hen. Dat vind ik wel heel fantastisch.”*

De beroepsmotivatie

Na zich letterlijk kapot gewerkt te hebben en signalen van zorg niet te hebben opgepikt, heeft Peter het roer omgegooid. *“Als ik die hernia niet had gehad, dan had ik hier niet gezeten. Dan was ik gewoon doorgegaan met wat ik doe, toen, terwijl ik diep ongelukkig was als kok, omdat ik dacht: Er is toch wel meer in het leven dan tomaten snijden? Die hernia heeft er ook voor gezorgd dat ik niet anders kon dan een ander vak kiezen. En het vak heb ik niet gekozen, het vak heeft mij gekozen.”*

Het docentschap voelt voor hem als natuurlijk aan. *“(...) Ik was altijd wel leermeester geweest bij alle bedrijven waar ik heb gewerkt en ik had goed contacten met alle docenten die nu mijn collega's zijn. Ik kreeg altijd de moeilijke doelgroep leerlingen onder mijn hoede omdat ze dachten dat is zo'n boef die kan wel naar (achternaam) heen, die weet er wel raad mee. Daar heb ik een natuurlijke feeling schijnbaar voor.”*

Ervaringen uit zijn jeugd met negatieve feedback van docenten sterkt hem om anders om te gaan met studenten. *“Ook dat heeft weer bijgedragen in hoe ik met mijn leerlingen omga. Want ik ben namelijk door dat euvelteje er van overtuigd dat elk woord wat je überhaupt aan een kind of iemand anders vertelt dat dat kracht heeft. En er is een hele mooie metafoor: ‘Je kunt de spijker in een boom slaan en eruit halen, maar het gat blijft zitten.’ Dat is hetzelfde met woorden. Als je woorden naar iemand spreekt die in boosheid zijn of waar je niet bij nagedacht hebt, dus niet bewust bent van de kracht van die woorden, dan kan dat in een persoon heel heftig binnenkomen.”* Jeugdervaringen hebben er juist aan bijgedragen dat zijn drijfveren zo krachtig tot uiting komen. *“Dat is ook het mooie, dat ik met terugwerkende kracht alle pijn die ik heb meegemaakt in mijn leven, sowieso over zou willen doen als ik nu kan doen wat ik doe. Met niveau 1 vooral, er zijn heel veel leerlingen die niet gezien worden en als ik met de jongens spreek dan is er niets in de afgelopen zes jaar wat ze me verteld hebben waar ik van schrik. Ik kan ze horen, ik kan ze zien en alleen al dat ze het gevoel hebben dat ze gehoord of gezien worden, maakt dat ze vertrouwen hebben in de docent en dat ze kunnen denken dat er niet allemaal klootzakken zijn in de hele wereld. Want dat hebben ze vaak, die doelgroep, die worden omgeven door klootzakken. Ik hoop dat ik een persoon mag zijn die een verschil kan maken.”*

De organisatie draagt bij aan Peters motivatie voor het beroep. *“ROC van Twente is voor mij een warme en fijne organisatie waarin ik me gezien en gehoord voel. Ik weet dat sommige collega's deze mening niet delen. Zij zijn te lang uit het bedrijfsleven en daardoor verwend geworden. Daar ben ik heel hard in, maar dat vind ik echt. We hebben niets te klagen, hebben een fantastisch loon, ik krijg nog elk jaar loonsverhoging, hebben goede secundaire arbeidsvoorwaardes.”* Hierin waardeert hij het management en hecht waarde aan een sturende aanpak. *“Ik vind de directeur een sympathieke man, hij vraagt wel eens hoe het met mijn studie gaat, ik zie hem niet vaak maar als ik hem spreek dan is het positief. Misschien kan het heel productief werken als de directeur ons stevig durft aan te pakken. Vooral in de horeca, waar de hiërarchische structuur nog altijd hoogtij voert, zou dat zin hebben.”* Het doel moet altijd goed onderwijs voor de student zijn volgens Peter. *“Als ik teammanager was, dan ging ik er met gestrekt been in, echt. Ik heb een hele lange adem en mijn emmer is heel groot, maar als ik zie dat het in het onderwijs ten koste van de leerling gaat, dan ben je bij mij aan het verkeerde adres.”*

Het leren kaderen van verantwoordelijkheden en hierdoor niet de hele wereld op de schouders nemen, vind Peter nog een uitdaging. *“Mijn teammanager zegt dan heel duidelijk: Dit is jouw vierkante takenpakket, dit is waar jij verantwoordelijk voor bent. Alles wat je daar buiten doet is hartstikke leuk, maar daar word je niet voor betaald. Heel zwart-wit neergezet.”* In het zich uiten en hierin de juiste balans vinden richting studenten, heeft hij grote stappen gemaakt. *“Keuzes maken in wat ik wel en niet vertel aan de student, gaat me steeds natuurlijker af. Vroeger niet, want toen ik al die maskers op had was ik een introvert persoon en hield ik alles voor mezelf. (...)En toen ik heb geleerd dat het delen van je gedachten beter is dan kramp in je mond krijgen, gaat het me gemakkelijker af. Er is een bepaalde balans gekomen in de uitbundigheid waarmee ik dingen vertel. Ik heb daarin mijn neus gestoten en geleerd in het midden uit te komen.”*

De taakopvatting

Een goede docent en (studie)loopbaanbegeleider heeft persoonlijke aandacht voor de student, hoort en ziet de student en geeft hem of haar het gevoel dat hij of zij bij die persoon terecht kan, vindt Peter.

“Vertrouwen is het enige wat ze nodig hebben. En dat begint door als docent een open relatie aan te gaan met die leerling vanuit een bepaalde gelijkwaardigheid. Ze moeten voelen dat je gelijkwaardig bent aan elkaar, uiteraard sta je er boven, maar niet vanuit autoriteit. (...) Het begint al met een hand, daar begin ik al mee ‘s morgens en daar eindig ik ook mee. En met die hand, het is niet alleen dat ik een hand geef, maar ik zie ze, voel ze, ik hoor ze, ik kijk ze in de ogen. En dan voel ik al: Die heeft vandaag een keutel dwars zitten, die is nog dronken omdat hij naar de kroeg is geweest vannacht.” Dat onderwijzen gepaard gaat met een grote vorm van projectie weet hij als geen ander en om je daar bewust van te zijn, in de spiegel te kijken en je eigen gevoel (h)erkennen is een belangrijke stap. *“Daarmee kan ik mezelf ook bewust maken van: Hee, want daar begint het ook al mee als ik uit bed kom: Hoe voel ik me vandaag? Is er een irritatie in mij die ik dan later de dag ga projecteren op een ander? Hoe veel gebeurt dat wel niet? Of al bij voorbaat negatief denken over een bepaalde groep. Van oh, dat is een niveau 2 klas, die waren vorig jaar moeilijk, dat zal nu ook wel zo zijn. En dan ga je al met 10-0 achter in die klas en mensen voelen al... 90% van onze communicatie is non-verbaal. Dus als jij al dat gedoe uitzet naar je leerlingen, dan krijg je ook al dat gedoe terug en terecht. Dan had je maar geen professional moeten worden.”* Als docent is het volgens hem ook je taak om studenten verschillende perspectieven aan te reiken, ook als vakdocent. *“Ik vind het mooi om met studenten het gesprek aan te gaan en ze de andere kant te laten zien. Dat wat zij meekrijgen thuis, dat dat niet de gehele waarheid is... net zoals wat ik zeg ook niet de gehele waarheid is. Je kunt stemmen manipuleren, nepnieuws maken en voor dat je het weet ligt de wereld in de puin omdat er een rode knop in is gedrukt.”*

Het aangaan van een relatie met de student en het kunnen aanvoelen en anticiperen op wat nodig is op dat moment voor die student, zijn belangrijke kenmerken van een goede (studie)loopbaanbegeleider volgens Peter. *“Ik gebruik bij onze studenten de metafoor van snelkookpannetjes. Elk mens kan pas veranderen als er ruimte is. En leerlingen bij ons op school, als ze vol zitten met negatieve denkbeelden over zichzelf of vol zitten met problemen die ze thuis hebben of bij vrienden of wat. Hoe groot of klein die problemen ook maar kunnen zijn, er zijn mensen die een probleem hebben als ze een nagel gescheurd hebben bij wijze van spreken, maar voor hun is dat echt een derde wereldoorlog. Daar moet je een bepaalde fijnmazigheid voor ontwikkelen dat je dat aanvoelt bij je leerlingen, daar heb je een band voor nodig: Relatie, competentie en autonomie, dat moet je ontwikkelen, samen met je student. Om op die manier studenten het gesprek en die inzichten te laten geven: Wie ben ik op dit moment? Waar haal ik mijn motivatie vandaan? Wat heb ik daar voor nodig en welke ballast moet ik daarvoor een plek geven? En als ze dus die snelkookpan op een lager vuurtje hebben gezet, dus minder stress en de deksel kan er af doordat ze gaan praten en ze halen het gedoe eruit en de overvloeiing is weg, dan heb je letterlijk ruimte in de pan voor het cognitieve leerproces.”* Hierin is kwetsbaarheid van de docent van belang. *“Ik vertel veel uit mijn leven omdat ik zie dat de leerlingen er naar luisteren en het interessant vinden. Ze denken: Die man heeft dat ook allemaal meegemaakt, als hij er zo is uitgekomen dan is er voor mij ook nog hoop. Vertellen vanuit mijn eigen werk en zorg dat het niet in de weg staat van mijn professionaliteit. Ik vertel namelijk maar over het puntje van de ijsberg, de essentie. Ik kies wel wat ik vertel. Afgelopen maandag nog hadden we het over een noten allergie en een anafylactische shock die hieruit kan ontstaan bij eetcultuur en wensen. Dan komt de vraag: ‘Meneer, wat is een anafylactische shock?’ Zeg ik: ‘Ik heb het zelf meegemaakt en ben voor de dood weggehaald. Vinden jullie het interessant dat ik er iets over vertel? Niet, ook goed.’ Ze vonden het interessant en toen heb ik daar over verteld, zonder het verhaal over de engelen. Dat laat ik achterwege, want dat gaat ten koste van de professionaliteit vind ik. En dan praat ik over de allergie, gelinkt aan wat ik heb meegemaakt.”*

Het toekomstperspectief

Peter ziet de complexiteit die de student met zich mee brengt in de toekomst alleen maar groter worden. *“Ik zie een gigantisch verschil tussen studenten met zes jaar geleden en nu. Zes jaar geleden was niveau 1 wat nu niveau 2 is. De cognitiviteit van de niveau 2 student, dat was vroeger niveau 1. Het holt achteruit met rasse schreden. Dat is een heel belangrijk item en daar moeten we wat mee.”* Dit komt volgens hem door de huidige maatschappij. *“Ik ben er van overtuigd dat als een kind niet in een stabiele, veilige omgeving opgroeit, dat ie zo vol met popcorn in die pan zit en zo vol met ruis en met mist, dat ie niet anders kan dan reageren zoals hij doet. De prikkels die binnenkomen nu en het verschil met vroeger is groot.”*

Ook al heeft Peter niet het gevoel dat hij zijn toekomst zelf bepaalt en hij zijn hele leven geleid wordt door God, maakt hij wel degelijk toekomstplannen. *“Vorig jaar had ik nog het idee om teammanager te worden, alleen, het mooie van teammanager is dat je een heel team van docenten mee neemt in jouw beleavingswereld en hoe jij vindt dat het onderwijs samengesteld moet worden. Ik ben daar een beetje van teruggekomen omdat ik denk (...) dat ik daar niet blij van word. Ik wist niet wat er nog meer aan mogelijkheden zijn, daar kwam ik pas later achter. Toen kwam ik met iemand anders in gesprek die zei: ‘Ik vind jou uitermate een geschikt type die bij de ROC academie cursussen geeft voor teams om docenten handvatten te geven hoe met leerlingen om te gaan of met zichzelf.’ En toen dacht ik: Maar dat is mooi, want dan heb ik niet alleen één team maar dan heb ik het hele ROC. En dat is wel heel gaaf.”*

Hierin speelt afwisseling een grote rol. *“En ook niet voor altijd want ik ben een man die niet blij wordt van elke dag boerenkool. Dus wat ik nu ook heb, ik heb 5 dagen per week compleet wat anders en dat vind ik*

super en dat wil ik graag zo houden want daar krijg ik energie van. Als ik dit dan twee dagen in de week doe en de rest gewoon lekker les geef omdat ik met beide poten in de klei sta en dan op den duur ergens senior docent wordt, liefst bij ons op de afdeling, dan hoef ik geen teammanager te worden. Mijn collega's liggen mij na aan het hart, die vind ik heel fijn en collega's zijn toch wel een groot deel van het werk."

Peter voelt zich gelukkig en kan doen wat hij het liefst doet. *"Ik heb een verbinding met God en Jezus van hart tot hart, ik bid twee keer per dag en ik spreek ze als ik buiten een peuk sta te roken. Ik doe het op mijn manier en het werpt z'n vruchten af. Ik word gezegend aan alle kanten. Omdat ik een radartje ben op mijn eigen plek. God heeft jou op jouw manier een radar gegeven. En zo moet iedereen op z'n eigen vierkante centimeter in de gehele machine, wat deze aarde is, zijn draai zien te vinden. En als iedereen gewoon doet waarvoor die hier gekomen is en dat moet ie als eerste natuurlijk uitzoeken en dat begint al bij: Wie ben ik? En alle maskers af te gooien en niet sociaal wenselijk naar alle pijpen van de omgeving te dansen, maar gewoon je eigen hart te volgen, dan komt alles goed."*

Voor de tweede onderzoeksvraag worden in een cross-case tabel de resultaten van de horizontale analyse gepresenteerd met als doel antwoord te geven op de vraag welke overeenkomsten zijn waar te nemen tussen de componenten van het zelfverstaan van de docenten in dit MBO College.

In Tabel 1 zijn overeenkomsten weergegeven die door minimaal vier docenten en dus minstens 50% van de onderzoekseenheden expliciet zijn genoemd. Deze thema's worden in het verhaal diverse keren genoemd en lijken hierdoor van grote betekenis te zijn voor de docent. De overeenkomsten worden weergegeven van meest tot minst genoemd door docenten per component. Overeenkomsten die door minder dan vier docenten genoemd zijn, zijn omwille van de leesbaarheid en bruikbaarheid niet in de tabel opgenomen.

Tabel 1: *Overeenkomsten in het professioneel zelfverstaan*

Componenten professioneel zelfverstaan	overeenkomsten	Voorletter docent							
		R	P	B	E	L	M	J	Y
Het zelfbeeld	Observerend / non-verbale signalen oppikken	x	x	x	x	x	x	x	
	Empathisch / kunnen meeleven	x	x	x	x	x	x		x
	Harde werker	x	x	x	x		x		x
	De ander (of groep) kunnen aanvoelen	x	x		x	x	x	x	
	Authenticiteit	x	x			x		x	x
	Lerende houding	x		x		x			x
	Relatie aangaan met de ander	x	x		x			x	x
	Opgegroeid in een stabiele thuissituatie			x	x	x	x		
Het zelfwaardegevoel	Gewaardeerd worden door collega's/leidinggevende	x	x	x	x	x	x	x	x
	Zich niet altijd deskundig voelen	x		x	x	x	x	x	x
	Ervaringen school tijdens jeugd positief	x		x	x	x	x		x
	Gewaardeerd worden door studenten	x	x	x	x	x			x
De beroepsmotivatie	Persoonlijk van betekenis kunnen zijn voor de ander	x	x	x	x	x		x	
	Positief over de organisatie ROC van Twente	x	x	x	x		x		x
	Invloed van collega's op motivatie	x	x	x	x	x			x
	Steun van leidinggevende belangrijk	x	x			x	x	x	
	Nieuwe uitdagingen nodig	x	x	x			x		x
De taakopvatting	Niet iedere docent is een goede loopbaanbegeleider	x	x	x	x	x	x	x	x
	Zonder oordeel kijken naar de student	x	x	x	x		x	x	
	Oprecht interesse tonen	x	x	x	x	x			x
	Jezelf zijn (authenticiteit)	x	x	x		x		x	
	Kwetsbaarheid tonen door persoonlijke voorbeelden	x	x			x		x	
	Relatie aangaan met de student	x	x			x		x	
	De ander en situatie kunnen aanvoelen en begrijpen		x	x		x		x	
	Vertrouwen geven vanuit gelijkwaardigheid	x	x		x		x		x
Het toekomstperspectief	Complexere psychosociale problematieken	x	x	x	x	x	x	x	
	Willen blijven werken bij ROC van Twente	x	x		x	x	x		x
	Graag minder in het vakonderwijs		x		x		x	x	
	Afwisselende werkzaamheden	x	x	x			x		x
	Ambitie om verder te studeren			x		x		x	x

Alle docenten noemen de volgende thema's met betrekking tot het professioneel zelfverstaan: voor hun gevoel van eigenwaarde is waardering door collega's/leidinggevende in school van belang; een goede docent is volgens hen niet altijd een goede loopbaanbegeleider in de taakopvatting.

In het component *zelfbeeld*, beschouwen de meeste docenten zich naast observerend, als empathisch, een harde werker en in staat de ander aan te voelen. Over het aanvoelen van de ander geeft M. bijvoorbeeld aan: *"En ik denk dat ik bepaalde dingen aan voel. Ik ben gevoelig voor sferen en voel wel bepaalde dynamiek aan en kan daardoor de vinger goed op de zere plek kan leggen."* Vier van de acht docenten zijn opgegroeid in een stabiele thuissituatie. L. geeft hierover vaker aan: *"Ik had alles voor elkaar, mijn ouders die werkten allebei, ik kon alles krijgen wat ik wilde. Ik kon alles, mocht alles. (...)"*

De thematiek in het component *zelfwaardegevoel* wordt voor veel docenten mede bepaald door de waardering die ze ervaren van anderen om hen heen. Ze voelen zich gewaardeerd in hun (expertise)rol, maar veel docenten voelen zich niet altijd deskundig genoeg en vinden het lastig hun rol op te eisen. B.: *"Je hebt collega's die zeggen: 'Ik doe het niet.' Wat doe je dan? Het is best lastig, want ik ben de jongste en word dan ook wel als de jongste gezien. Als iemand al 30 jaar voor de klas staat, moet ik dan als snotneus gaan zeggen: 'Nou...'. " J. geeft aan die twijfel van belang te vinden voor het beroep. *"Je moet zelf ook kunnen twijfelen, toch? Ik maak ook niet altijd de juiste keuze. Dat is het mooiste en tegelijkertijd het naarste van het werk, die existentiële twijfel. Was het goed? Zo niet, wat gaan we doen? En continue bezig blijven met oordelen en beslissen en een keuze maken. Moeilijk beroep eigenlijk, docent zijn (lacht)."**

In het component *beroepsmotivatie* wordt het persoonlijk van betekenis kunnen zijn voor de ander, vaak genoemd. E.: *"Je kunt ze zoveel meegeven, alleen al om te zijn wie je bent en hoe je in het leven staat."* Hierin helpen grenservaringen het doorontwikkelen van deze beroepsmotivatie. Y. geeft bijvoorbeeld aan dat de drive om actie te ondernemen en van carrière te veranderen de ervaring van de ziekte van haar dochter is geweest. *"Toen ben ik gaan kijken hoe ik zo snel mogelijk het onderwijs in kon. (...) En ik heb gezegd: 'Hoe, linksom of rechtsom, kan me niet schelen, dit ga ik doen.'"* Ook geven bijna alle docenten aan dat de organisatie in positieve zin bijdraagt aan de beroepsmotivatie. Eén docent refereert specifiek aan een ervaring met het management die de beroepsmotivatie negatief lijkt te hebben beïnvloedt. B.: *"Ik denk dat directie heel erg bezig is met cijfermatig denken en dat wij heel erg bezig zijn met studentgericht denken."*

Het component *taakopvatting* omvat voor alle docenten een bepaalde manier van handelen die je als (studie)loopbaanbegeleider bezit en die niet iedere docent als vanzelf in zich heeft. J.: *"Niet iedereen is of kan een loopbaanbegeleider worden. (...) Je moet een relatie kunnen leggen met de student, want daarmee kun je hem ook aan het werk zetten. Ik zie het als talent."* In deze talenten speelt het zonder oordeel kunnen kijken een grote rol volgens de meeste docenten. E.: *"Uit nieuwsgierigheid stel ik de vraag omdat ik niet zelf wil gaan invullen."*

In het component *toekomstperspectief* ervaren bijna alle docenten dat de complexiteit van de psychosociale problematieken van de studenten verder zal toenemen. B. ervaart dit als een toekomstig ROC-breed probleem. *"Vanuit de groep van teamdeskundigen zouden we graag meer het gesprek aan willen gaan met elkaar in het MBO College over de groeiende problematieken bij studenten. In elke laag van de organisatie, dus op docent, loopbaanbegeleider, teamdeskundige en directie niveau. Dat gebeurt nu nog te weinig."* De meeste docenten willen graag blijven werken in de organisatie, al hoeft dat niet perse meer in het vakonderwijs te zijn voor een aantal. Over de toekomst twijfelt maar één docent over in het onderwijs blijven. B.: *"Ik weet niet of ik altijd in het onderwijs zou willen blijven. Ik vind het heel erg leuk, maar ik weet dat het kan gebeuren dat de rek er uit gaat en dat ik er geen plezier meer uit haal en dan wil ik iets anders doen."*

Conclusies en discussie

Conclusies

Gebaseerd op de resultaten van het onderzoek, kan voor de eerste onderzoeksvraag geconcludeerd worden dat zowel professionele als persoonlijke ervaringen tot ontwikkeling van verschillende componenten van het zelfverstaan hebben geleid. Samenvattend kan gezegd worden dat het vertellen over deze ervaringen en het samen met de onderzoeker construeren van een professioneel biografisch (zelf)portret inzicht en begrip geeft over de manier waarop de docent zichzelf en zijn professionele handelen beschrijft, evalueert en normeert. Hierin wordt de interactie tussen de subjectieve beleving met de (professionele) omgeving in de constructie van het professioneel zelfverstaan zichtbaar, waardoor het voor een groot deel een tijdelijk en sociaal construct is.

In het geval van Peter betekende de grenservaring in de lagere schooltijd waarin zowel leerkracht als moeder aangaven dat hij dom was, een lange tijd veel voor zijn *zelfbeeld* en *zelfwaardegevoel*. Door de grenservaring waarin zijn driedubbele hernia hem letterlijk stop zette, heeft hij een ontwikkeling doorgemaakt die zowel *zelfbeeld*, als *zelfwaardegevoel*, maar ook *beroepsmotivatie* en *taakopvatting* hebben beïnvloedt. In zijn vervolgloopbaan hebben teammanager, collega's en studenten veel invloed gehad op de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan, waarin zijn hbo-studie vooral positief heeft bijgedragen aan het zelfwaardegevoel. Opvallend is dat Peter hierin aangeeft dat hij de juistheid van zijn eigen overtuigingen en het intuïtieve handelen bekrachtigd heeft gezien in de theorie van de studie en in mindere mate andersom. Dit lijkt te bevestigen dat

formele kennis alleen binnenkomt in het professioneel zelfverstaan van de docent als het ‘werkt voor hen’ (Kelchtermans, 2009, p. 264). Het maakt de inhoud hiervan potentieel incompleet, belicht vanuit één perspectief en soms simpelweg verkeerd. Het expliciet maken van het professioneel zelfverstaan is hierdoor van essentieel belang als docenten de validiteit van hun impliciete professionele weten willen ontwikkelen en aanpassen. Peter ziet zijn *toekomstperspectief* rooskleurig. In zijn persoonlijke leven ervaart hij geluk en voelt hij zich gezegend, waardoor hij volop energie ervaart om zich ook verder te ontwikkelen in zijn professie.

Voor de tweede onderzoeksvraag kan geconcludeerd worden dat er veel overeenkomsten zijn gevonden in de componenten van het professioneel zelfverstaan van de onderzoeksgroep. Hierin lijken zowel professionele als persoonlijke ervaringen op grenservaringen waarover in de inleiding gesproken wordt. Zo valt te denken aan persoonlijke ervaringen zoals de ziekte van een kind die de ontwikkeling van de beroepsmotivatie versterkt of feedback van docenten in de eigen studieloopbaan die bijdragen aan het zelfbeeld of de taakopvatting. Maar ook professionele ervaringen met bijvoorbeeld de leidinggevende die het zelfwaardegevoel en / of de beroepsmotivatie beïnvloedt. Het valt op dat grenservaringen niet altijd gekoppeld zijn aan negatieve emoties, maar wel altijd emotioneel beladen zijn. In de volgende alinea's worden de overeenkomsten per component uitgelicht.

Het *zelfbeeld* van docenten komt tot uiting wanneer ze spreken over zichzelf in termen van hun professionele handelen. Alle docenten gebruiken voorbeelden van hun aanpak in de klas of met de student persoonlijk. Opvallend is dat deze groep docenten ook veel refereert aan empathische eigenschappen zoals het oppikken van non-verbale signalen, het kunnen meeleven en de ander kunnen aanvoelen. Loopbaanbegeleiding van studenten, zou zich moeten baseren op grenservaringen die emotioneel beladen zijn. Om studenten te kunnen ondersteunen bij het reflecteren op deze grenservaringen, is een vorm van emotionele intelligentie nodig (Wardekker, 2014). De docenten lijken deze emotionele intelligentie in empathische eigenschappen te hebben ondergebracht waarbij als uitgangspunt het creëren van een veilig leerklimaat voor de student geldt. Meijers (Meijers, Kuijpers, Mittendorff, & Wijers, 2014) doelt op veiligheid door aan te geven dat de relatie tussen student en begeleider op respect, openheid en vertrouwen gebaseerd moet zijn.

De rol van (studie)loopbaanbegeleider wordt door alle docenten als een surplus op het docentschap ervaren en draagt daardoor bij aan een positief *zelfwaardegevoel*. In het zelfwaardegevoel speelt waardering van anderen een grote rol; gezien worden en ertoe doen blijft een basale behoefte, ook van docenten. Docenten refereerden voornamelijk aan ervaringen waarin zij zich gewaardeerd voelen door collega's, leidinggevende en uiteraard studenten. Deze behoefte wordt bevestigd in biografisch narratief onderzoek van Kelchtermans (1994), maar ook onderwijswetenschappers zoals Jarvis geven aan dat de behoefte aan reflectie en bevestiging van de ander over wie we zijn en hoe we ons ontwikkelen, een levensbehoefte is om te kunnen leren onszelf te zijn (Jarvis, 2009). Collega's dragen positief bij aan het zelfwaardegevoel door het aanspreken en bevragen van de docenten in hun expertise als loopbaanbegeleider / teamdeskundige. Aan de andere kant verwezen docenten ook naar de kwetsbaarheid van deze expertiserol ten opzichte van collega's. Ze voelen zich niet altijd deskundig in deze rol. Vooral in het gesprek in teams waarin andere waarden, uitgangspunten, machtsposities en belangen van docenten een rol lijken te spelen, is er vaak minder sprake van een constructieve dialoog en vinden een aantal docenten het moeilijk om positie in te nemen.

Voor de docenten draagt de rol als (studie)loopbaanbegeleider positief bij aan de *beroepsmotivatie*. Het persoonlijk van betekenis kunnen zijn voor de student komt in deze rol duidelijk naar voren. Ook professionele grenservaringen in een eerder werkveld dragen bij aan de beroepsmotivatie. De helft van de docenten is zij-instromer in het onderwijs en zij hebben al vaak een uitputtende loopbaan in een ander werkveld achter de rug. Vijf docenten geven ook aan nieuwe uitdagingen nodig te hebben om gemotiveerd te blijven. De docent van deze groep die het langst bij de organisatie en haar voorgangers heeft gewerkt, heeft niet langer dan vier jaar op dezelfde plek gewerkt. Dit impliceert dat voor deze docenten afwisseling positief bijdraagt aan hun beroepsmotivatie.

In hun *taakopvatting* geven docenten aan dat niet iedere docent een goede loopbaanbegeleider is of kan worden. Deze opvatting is opmerkelijk, aangezien ROC van Twente in de kwaliteitsagenda 2019-2022 diverse keren verwijst naar de gewenste transitie van docent naar loopbaanbegeleider. Docenten geven hierover aan dat vooral competenties gericht op de kwaliteit van de individuele relatie met de student van belang zijn. Deze competenties zijn volgens hen niet door iedere (vak)docent te ontwikkelen en is het van belang om iedere docent te waarderen in het talent dat ze hebben en vanuit deze gedachte de verschillende taken en rollen in het team te verdelen.

Een aantal docenten gaf aan dat ze zichzelf in grote mate ontwikkeld hebben in hun taakopvatting van het overdragen van kennis naar het vormen en opvoeden van de student. De thema's in de ervaringen van de taakopvatting komen veelal overeen met het zelfbeeld van de docenten. Dit bevestigt het idee dat docenten zichzelf eigenschappen toekennen die lijken op hun opvatting over wat een docent zou moeten doen in de rol als (studie)loopbaanbegeleider. Opvallend is dat competenties gericht op zelfsturing, eigenaarschap en zelfverantwoordelijkheid van de student, niet door veel docenten worden genoemd. Dit zijn competenties waar in de inleiding aan gerefereerd wordt in termen van een aanpak waarbij de docent als coach of facilitator optreedt en de student meer verantwoordelijkheid krijgt over zijn of haar eigen leerproces (Mittendorff, 2010). Een reden hiervoor zou kunnen zijn dat de docent-sturende vaardigheden in het behouden van regie, het vertellen van

verhalen en de sterke vormings- en opvoedingsbehoefte zo diep verankerd zijn in het professioneel zelfverstaan, dat deze de coachende competenties in de weg zitten. Daarnaast spreken bijna alle docenten over de hiërarchische verhoudingen binnen de beroepsgroepen van het MBO College waarvoor onderwijs wordt verzorgd. Docenten hebben een sterke beroepsidentiteit en zijn dus gewend aan delegeren vanuit een bepaalde hiërarchie. Ten slotte hebben de meeste docenten het ook in hun ervaringen meer over de rol van studieloopbaanbegeleider en minder over die van loopbaanbegeleider. Dit is logisch te verklaren aangezien ze retrospectief terug kijken op ervaringen in het verleden. De rol van loopbaanbegeleider is recent ingevoerd en hier is dus relatief weinig ervaring in opgedaan. In de reflectieve dialoog met de student is de studievoortgang (nog) leidend en is het reflecteren op beroepservaringen voornamelijk gericht op de stage. Ook heeft de helft van de docenten nog relatief weinig ervaring met (studie)loopbaanbegeleiding. De docenten hebben wel formele professionaliseringsactiviteiten uitgevoerd gericht op SLB, maar niet specifiek gericht op LOB.

In hun *toekomstperspectief* noemen zeven docenten de groeiende psychosociale problematieken bij de studenten. Een docent geeft aan zelf nog te kort in het onderwijs te zitten om hierover een oordeel te kunnen geven. Docenten zijn onzeker over de taken van de (studie)loopbaanbegeleider hierin. Aan de ene kant zijn ze blij met hulp uit de tweede lijn, namelijk het loopbaancentrum. Bij het loopbaancentrum werken specialisten met kennis op het gebied van jeugdhulpverlening, schoolmaatschappelijk werk, schuldhulpverlening, gedragsproblematieken, testen & onderzoeken en passend onderwijs. Aan de andere kant vinden ze het steeds lastiger worden om te bepalen waar hun eigen taakverantwoordelijkheid begint en waar deze eindigt. Vooral de docenten met de rol als teamdeskundige ervaren een groter wordende zorgtaak naast de onderwijstaak.

Opvallend is dat maar één docent twijfelt over blijven in het onderwijs als docent. Deze docent geeft ook aan niet perse toekomst voor zichzelf te zien in de organisatie. De andere zeven docenten zien zichzelf in de toekomst zeker nog werkzaam in dezelfde organisatie, wellicht in een ander team of op een andere locatie. ROC van Twente lijkt hierin als werkgever in positieve mate bij te dragen aan zowel beroepsmotivatatie als toekomstperspectief van de docenten. Het lastige van goede werkgevers is dat er een risico bestaat op een onzekerheid vermijdende cultuur waarin veranderen van werkgever als een te onzekere stap wordt gezien, wat kan leiden tot weinig bewegelijkheid in de organisatie (Hofstede, 2011).

Discussie

Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat de docenten vinden dat zeker niet ieder docent loopbaanbegeleider is of zou moeten worden. Ze geven aan dat talent een grote rol speelt in de (empathische) kwaliteiten die de loopbaanbegeleider moet bezitten. Wel zien alle docenten het belang in van het professionele gesprek met elkaar over wat goede loopbaanbegeleiding is en het ter discussie stellen van deze normen en waarden die daaronder liggen. De gevraagde professionele ontwikkeling van docenten en aangegeven complexiteit hierin, maakt dat het professionaliseren van docenten in LOB een kwestie is van de lange adem met vraag om zowel van de werkplek af gesitueerde professionaliseringsinterventies als op de werkplek individuele- en team coaching, zo veel mogelijk ontworpen door en met docenten zelf (Draaisma et al., 2018; Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). Vooral de onderwijspedagogische dialoog over zowel het professioneel zelfverstaan als het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie met collega's is hierbij van belang, om deze idealen en waarden te verhelderen, ter discussie te stellen en aan te kunnen scherpen (Van Kan, Ponte, & Verloop, 2013).

De meeste docenten geven in dit onderzoek aan onvoorbereid als (studie)loopbaanbegeleider of teamdeskundige te zijn begonnen en voelen zich niet altijd deskundig op dat gebied. Ze vinden het lastig hun expertise te tonen in teamverband en hierin hun leiderschapsrol op te eisen. Uit eerder onderzoek is gebleken dat samenhang in het team waarin teamleden affiniteit met elkaar hebben en zich kunnen identificeren met de groep, een positief effect heeft op het uitwisselen van advies tussen teamleden en dat meningsverschillen een negatief effect hebben op het delen van meningen (Van Woerkom & Sanders, 2010). Het open kunnen staan voor elkaars perspectieven in een team, vereist kwalitatief goede relaties op basis van onderling vertrouwen in elkaar, psychologische veiligheid en gelijkheid in de dialoog (Decuyper, Dochy, & Van den Bossche, 2010; Lodders, 2013). Er zijn ook een aantal andere condities voorwaardelijk om tot een constructieve dialoog met teamleden te komen, waaronder een organisatiecultuur die zich baseert op leren, een combinatie van transformationeel en instructioneel leiderschap en medewerkers die in hun team in gesprek met elkaar gaan en samen reflecteren op basis van gelijkwaardigheid (Draaisma et al., 2018; Truijten, 2012; Verbiest, 2003). Hierin nodigen de werkcondities van de docent niet uit om tot dialogische reflectie te komen. Truijten (2012) verwijst hiernaar in haar onderzoek en refereert ook aan de sterke isolatie van docenten in hun klas, die maakt dat werkcondities bijdragen aan deze individualiteit. Draaisma geeft aan dat om tot *collectief leren* te kunnen komen in een team, het van belang is dat de ontwikkeling van een gedeelde ambitie van de gehele organisatie centraal staat als startpunt voor verandering. Collectief leren ontstaat wanneer leden van een team samenwerken en bewust streven naar betere leerresultaten en/of werk verbeteringen (Draaisma et al., 2018; Lodders, 2013). Hierin wordt benadrukt dat dit niet gebeurt als het management het aan docenten overlaat hun collectieve leren te organiseren, zonder verdere steun en betrokkenheid te tonen (Draaisma et al., 2018).

Het onderzoek heeft zijn beperkingen in haar aanpak. Doordat plaats- en tijdgebonden elementen van invloed zijn op de onderzoeksresultaten, is het lastig aan te geven welke aspecten overdraagbaar of generaliseerbaar zijn. Er is in dit onderzoek veel aandacht besteed aan de situatie en aan de rol van de interviewer/onderzoeker in het tot stand komen van het verhaal. Voortdurende reflectie op de co-constructie tussen onderzoeker en docent is hierin van groot belang (Sools, 2016). Er is getracht zo goed mogelijk inzicht te geven in de onderzoeksmethodiek en het onderzoeksproces. Sools geeft aan dat er weinig concrete handvatten zijn voor het doen van narratief onderzoek. Zij draagt aan dat een reden hiervoor zou kunnen zijn dat narratieve onderzoekers huiverig zijn om de flexibiliteit en de creativiteit van het onderzoek aan te tasten door een te rigide onderzoeksmethodiek. Aanbevolen wordt om, net als Sools en Kelchtermans aangeven, (flexibele) richtlijnen op te stellen voor narratief onderzoek, zodat beginnende onderzoekers beter hun weg kunnen vinden in de dataverzameling en -analyse.

Het doel van de interviews was om de verhalen van docenten te kunnen analyseren en vergelijken met elkaar, niet om reflexief gedrag te bevorderen waarbij docenten tot nieuw inzichten komen. De praktijk vraagt om een ontwikkeling in het zelfverstaan van docenten op het gebied van loopbaanbegeleiding. Kelchtermans (2014) geeft aan dat om het leren te bevorderen, kritisch en publiekelijk onderzoeken van de verhalen noodzakelijk is. Het verhaal moet beluisterd en geaccepteerd worden, maar daarnaast ook bevraagd en uitgedaagd worden om diepere betekenis en relevantie aan de oppervlakte te brengen. Hierdoor verstaat de docent zichzelf beter en kan er herschikking en verandering plaatsvinden in dat wat altijd voor lief werd genomen (Kelchtermans, 2014). Of dit leren heeft plaatsgevonden is niet onderzocht. Het is aannemelijk dat de condities hiervoor niet voldoende aanwezig waren. Het onderzoek was hier waarschijnlijk te exploratief van aard voor.

Aanbevelingen

Vloet (2015) haalt Kelchtermans aan en zegt dat reflectie dieper moet ingaan op de morele dimensie in het onderwijs en dus de vraag naar wat onderwijskundig en maatschappelijk gezien in het belang is van de studenten. Kelchtermans geeft aan dat docenten uit zichzelf niet tot systematische en expliciete reflectie op het eigen professionele handelen komen (Kelchtermans, 2014). Om tot diepgaande explicitering van het eigen professioneel zelfverstaan, zou participatief vervolgonderzoek een middel kunnen zijn. Onderzoek van Winters (2012) heeft aangetoond dat professionaliseringsactiviteiten voor docenten op het gebied van het voeren van een LOB-dialoog vooral effectief zijn wanneer docenten actief betrokken worden bij de ontwikkeling van de activiteiten. Verdonschot en Kessels (2011) geven aan dat ontwerpgericht onderzoek kan bijdragen aan innovatie, wanneer de persoonlijke nieuwsgierigheid en gedrevenheid van de onderzoeker bepalend is voor de formulering van onderzoeksvragen. Een vooropgelegde richting, plan of ontwerp kan hierin juist hinderlijk zijn voor het innovatieproces (Kessels & Verdonschot, 2011). In onderwijsonderzoek is de laatste jaren steeds meer aandacht voor onderzoek door onderwijsprofessionals zelf binnen hun eigen praktijk. Dit type onderwijsonderzoek is complex te noemen, onder andere omdat de docent onderzoek doet in de eigen praktijk waarbij de rol van onderzoeker en docent gecombineerd wordt. Met name de machtsrelatie tussen docent en student is hierin ingewikkeld (van Swet & Munnik, 2017). Omdat vervolgens eindresultaten erg moeilijk expliciet in verband te brengen zijn met de doelbewuste acties of interventies van de docent, kan de docent eigenlijk nooit de resultaten van de student tot eigen verdienste rekenen (Kelchtermans, 2009). Daarnaast heeft de docent ook niet de volledige controle over de werkcondities en kan zijn handelen altijd bekritiseerd worden, direct door de student zelf en indirect door collega's of ouders. En dat in een tijd waarin *rendement denken* de richting bepaalt, wat betekent dat het bestaansrecht van de school wordt gebaseerd op het kunnen aantonen van cijfermatig rendement (Kelchtermans, 2012). Ook lijkt oordelen over het handelen van de docent in deze tijd, door onder andere de mogelijkheden van sociale media, een publieke aangelegenheid te worden. In een tijdperk waarin het woord 'polarisatie' hoogtij viert, worden meningen over het handelen van docenten in zwart wit (uit)gedrukt op diverse sociale fora. Dit maakt *professionele kwetsbaarheid* een structureel onderdeel van het beroep. Kelchtermans (2012) pleit voor het begrijpen en ondergaan van deze kwetsbaarheid en hierin ook begrip te hebben voor de onvoorspelbaarheid van het onderwijs.

De traditionele opzet van de thesis rapportage kan de sterkte van het argument voor narratieve onderzoekers limiteren (Polkinghorne, 2007). In deze rapportage is deze opzet grotendeels gevolgd en zijn de individuele verhalen in de bijlagen geplaatst om de leesbaarheid van de thesis te bevorderen. Deze verhalen zijn wel in een creatieve boekvorm gedrukt om als dank en geschenk aan de deelgenomen docenten uit te reiken. Het grotendeels volgen van het format heeft als doel gehad een bijdrage te leveren aan de overtuigingskracht en logica van argumentaties in de rapportage. Door het duidelijk omschrijven van de context waarin het gezegde zich afspeelt en door aan te geven welke achtergrond ervaringen van de onderzoeker zelf meespelen in het begrijpen van het gezegde, wordt bijgedragen aan de argumentatieve onderbouwing. De onderzoeker heeft dit onder andere gedaan door het toevoegen van een zelfportret. Goede schrijftechnieken zijn hierin van essentieel belang en narratieve overwegingen spelen hierin een grote rol. Het is aan te bevelen om deze overwegingen in een narratief vervolgonderzoek op het gehele onderzoeksproces toe te passen en hierin alle deelprocessen, waaronder het schrijven van de rapportage, mee te nemen om meer congruentie te bereiken.

De meeste docenten bezitten het vermogen om verhalen te vertellen. Het lijkt in de genen te zitten. Docenten gebruiken verhalen en anekdotes om over hun beroepservaringen te vertellen en betekenis te geven aan allerlei ervaringen. Ze hebben zichzelf de kunst van het verhalen vertellen eigen gemaakt, ook en misschien wel juist door hun professie. Maar niet alle aspecten van ervaringen zijn expliciet beschikbaar in ons bewustzijn of in taal te vatten. Er schuilt een gevaar in het opschrijven en in de mogelijke beperking van niet uit te drukken ervaringen in taal. Leitch (2006) vraagt zich af hoe we deze rijkheid kunnen onderzoeken en hoe het impliciete, de ‘tacit knowledge’, de emotionele gevoelszaken die onder de grens van het bewustzijn liggen, kan worden geëxpliciteerd door middel van taal en het verhaal. De onderzoeker hield een onderzoekslogboek bij van onder andere non-verbale data en het is aan te bevelen om deze nadrukkelijk op te nemen in het analyseren van de verhalen om de lichaamstaal mee te kunnen nemen in het interpretatieproces. “Writing and traditional forms of inquiry do not completely convey the sense of felt embodied knowledge in the same way that an image, a poem, a sculpture or a play does.” (Leitch, 2006, p. 552). Het is ook mogelijk om gebruik te maken van creatieve werkvormen om emotionele gevoelszaken te expliciteren. Kunst heeft hierin het potentieel om op diepgaande manier bij te dragen aan de diepgang van emoties en boven het dualisme uit te stijgen (Meijers, 2012). In vervolgonderzoek zou kunst kunnen bijdragen aan het expliciteren van emoties en mensen openen voor nieuwe manieren van zien en het ontrafelen van complexe en diepgaande reflectieve vragen over het verstaan van het professionele zelf. Black (2011) geeft aan dat op kunst gebaseerde onderzoeksmethoden kunnen leiden tot bewustzijn, kennisconstructie en uiteindelijk zelfs tot transformatie.

Zeven van de acht docenten gaven aan de interviewrondes positief te hebben ervaren, waarbij sommige het woord “therapeutisch” in de mond namen. Eén docent gaf aan dat de interviews veel impact hadden op de eigen psychische gesteldheid en hierdoor onrust veroorzaakte. Er wordt dan ook aanbevolen om goed in overweging te nemen wat dit soort interviews bij respondenten teweeg kunnen brengen en na te denken over eventuele nazorg. Er is een aanzet gedaan in het hoofdstuk *morele en ethische en dilemma’s* om mogelijke schade voor de deelnemers aan het onderzoek zo veel mogelijk te voorkomen. Maar er is minder aandacht besteed aan het uitgebreid beoordelen van de psychologische en / of fysieke ‘fitheid’ van de docenten of aan mogelijk nodige nazorg aansluitend op het onderzoek. Respondenten vertellen vaak meer dan ze wellicht vooraf van plan waren (Kelchtermans, 1994). Bold (2012) geeft aan dat dit beoordelen onder de verantwoordelijkheid van de onderzoeker valt, omdat potentiële respondenten wellicht niet in staat zijn om hier zelf over te oordelen. In narratief onderzoek is het dus noodzakelijk om hierin als onderzoeker vanuit respect en integriteit te handelen en respondenten voorafgaand aan het onderzoek te adviseren en eventueel door te verwijzen richting mogelijke nazorg.

Samenvattend hebben de bevindingen in dit onderzoek een aantal zaken bloot gelegd. Narratief onderzoek is een tijdrovend proces. Daarbij komt dat onderwijsonderzoek door onderwijsprofessionals in zichzelf al complex is door de onvoorspelbaarheid van de onderwijscontext en de relatie tussen docent/onderzoeker en de student. Docenten gaven aan de relatie met de onderzoeker en het samen creëren van het biografische (zelf)portret als waardevol en reflectief te hebben ervaren. Met name door de professionele kwetsbaarheid van de doelgroep, is het van belang uitgebreid stil te staan bij ethische en morele kwesties. Om echt te komen tot verandering is een concept van reflectie nodig dat zowel diepgaand als breed genoeg is om haar morele, politieke en emotionele dimensie te omgeven (Hargreaves, 1995).

Referenties

- Black, A. (2011). Making meaning with narrative shapes: what arts-based research methods offer educational practitioners and researchers. *Innovation and Development*, 8(2), 67–82.
- Bold, C. (2012). *Using Narrative in Research*. London: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446288160>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). New Delhi: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2008.01331.x>
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002>
- Den Boer, P., & Hoeve, A. (2017). A routine perspective on implementing reflective career conversations in education. *British Journal of Guidance and Counselling*. <https://doi.org/10.1080/03069885.2016.1276280>
- Doorewaard, H., Kil, A., & Ven, A. van de. (2015). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek. Een praktische handleiding*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Draaisma, A., Meijers, F., & Kuijpers, M. (2018). The development of strong career learning environments: the project ‘Career Orientation and Guidance’ in Dutch vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 70(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1392995>
- Elfering, S., Boer, P. den, & Tholen, R. (2016). *LOB en burgerschapsonderwijs in het mbo*. KBA Nijmegen - ResearchNed.
- Evers, J. (2007). Kwalitatief interviewen, kunst én kunde. *Lemma, Den Haag*.
- Freeman, M. (2003). Identity and difference in narrative Inquiry: A commentary on the Articles by Erica Burman, Michelle Corssley, Ian Parker, and Shelley Sclater. *Narrative Inquiry*, 13(2), 331–346. <https://doi.org/10.1075/ni.13.2.06fre>
- Geijssel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419–430. <https://doi.org/10.1080/03055690500237488>
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire. A post-modern perspective. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1–26. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society: learning to be me. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 21–34). London: Routledge. <https://doi.org/10.1037/h0039426>
- Kamerbrief over loopbaanorientatie en -begeleiding. 1286285. (2017). Retrieved from <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2017/11/30/kamerbrief-over-loopbaanorientatie-en-begeleiding>
- Kelchtermans, G. (1994). Teachers’ professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45–62. <https://doi.org/10.1080/0022027940260103>
- Kelchtermans, G. (2009a). Career Stories as Gateway to Understanding Teacher Development. *Teachers’ Career Trajectories and Work Lives*, 29–49. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2358-2_3
- Kelchtermans, G. (2009b). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kelchtermans, G. (2012). De leraar als (on)eigentijdse professional. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257–272. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Kelchtermans, G. (2014). Narrative-biographical pedagogies in teacher education. In *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A) (Advances in Research on Teaching, Volume 22)* (pp. 273–291). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022017>
- Kessels, S. G. M., & Verdonschot, J. W. M. (2011). Ontwerpgericht onderzoek als innovatiestrategie. *Handboek Ontwerpgericht Wetenschappelijk Onderzoek: Wetenschap Met Effect.*, 377–398.
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.05.005>
- Leitch, R. (2006). Limitations of language: Developing arts-based creative narrative in stories of teachers’ identities. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 549–569. <https://doi.org/10.1080/13540600600832270>

- Lodders, N. M. P. (2013). *Teachers learning and innovating together : exploring collective learning and its relationship to individual learning, transformational leadership and team performance in higher vocational education*. (Proefschrift). University of Twente, Enschede. <https://doi.org/10.3990/1.9789036534956>
- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers.
- Meijer, P. C. (2014). *De docent: sterk in ontwikkeling*. (Inaugurele rede). Radboud Universiteit: Nijmegen.
- Meijers, F. (2012). *Wiens verhaal telt? Naar een narratieve en dialogische loopbaanbegeleiding*. Apeldoorn: Garant.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren: Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Haagse Hogeschool e.a.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Gundy, C. (2013). The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(1), 47–66. <https://doi.org/10.1007/s10775-012-9237-4>
- Meijers, F., Kuijpers, M., Mittendorff, K., & Wijers, G. (2014). *Het onzekere voor het zekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*. Apeldoorn: Garant.
- Meijers, F., & Lengelle, R. (2012). Narratives at work: The development of career identity. *British Journal of Guidance and Counselling*, 40(2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.665159>
- Meijers, F., & Lengelle, R. (2016). Reflective career dialogues. *South African Journal of Higher Education*, 30(3), 21–35. <https://doi.org/10.20853/30-3-636>
- Meijers, F., & Wardekker, W. (2002). Career learning in a changing world: The role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24, 149–167. <https://doi.org/10.1023/A:1022970404517>
- Mittendorff, K., den Brok, P., & Beijaard, D. (2010). Career conversations in vocational schools. *British Journal of Guidance and Counselling*, 38(2), 143–165. <https://doi.org/10.1080/03069881003601007>
- Pentland, B. T., & Feldman, M. S. (2005). Organizational routines as a unit of analysis. *Industrial and Corporate Change*, 14(5), 793–815. <https://doi.org/10.1093/icc/dth070>
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany (NY): State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry*, 13(4), 471–486. <https://doi.org/10.1177/1077800406297670>
- Ritzen, H., van Liere, A., Mittendorff, K., & van Herp, N. (2010). *Loopbaanleren: wat vinden studenten, docenten en praktijkopleiders van de loopbaangerichtheid van de leeromgeving op school en tijdens de BPV? Casus: ROC van Twente*. (Paper). Enschede.
- ROC van Twente. (2018). *Kwaliteitsagenda 2019-2022*. Hengelo: Dienst Onderwijs en Kwaliteitszorg ROC van Twente.
- Ruijters, M. C. P., Van de Braak, E. E. P. M., Draaijer, H. M. A., Den Hartog, C., De Jonge, F., Van Luin, G. E. A., ... Wortelboer, F. Q. C. (2016). *Je Binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. (M. C. P. C. Ruijters, Ed.) (2nd ed.). Deventer: Vakmedianet.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2016). *Methoden en technieken van onderzoek* (7th ed.). Amsterdam: Pearson Benelux.
- Sools, A. (2010). *De ontwikkeling van narratieve comptenetie. Bijdrage van een onderzoeksmethodologie voor de bestudering van gezond leven*. (Proefschrift). Den Haag.
- Stam, M., Miedema, W., Onstenk, J., Wardekker, W., & ten Dam, G. (2014). Researching how and what teachers learn from innovating their own educational practices: The ins and outs of a high-quality design. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(2), 251–267. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.758789>
- Truijen, K. (2012). *Teaming teachers*. (PhD thesis). University of Twente, Enschede. <https://doi.org/10.3990/1.9789036533348>
- Van Kan, C. A., Ponte, P., & Verloop, N. (2013). How do teachers legitimize their classroom interactions in terms of educational values and ideals? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(6), 610–633. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827452>
- van Swet, J., & Munnike, L. (2017). *Praktijkgericht onderzoeken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. *NWO-PROO*, (December), 2/150.
- Van Woerkom, M. (2004). Kritisch reflectief werkgedrag. De verbinding tussen individueel leren en organisatieleren. *Tijdschrift Voor HRM*, (3), 67–82.
- Van Woerkom, M., & Sanders, K. (2010). The romance of learning from disagreement. The effect of cohesiveness and disagreement on knowledge sharing behavior and individual performance within teams. *Journal of Business and Psychology*, 25(1), 139–149. <https://doi.org/10.1007/s10869-009-9136-y>

- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2016). A narrative analysis of a teacher educator's professional learning journey. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 355–367. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1187127>
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. *Handboek Schoolorganisatie En ...*, 1–15. Retrieved from <http://www.samen-wijs.nl/docs/Verbiest - Facetten professionele leergemeenschappen.pdf>
- Vloet, K. (2015). *Professionele identiteitsontwikkeling van leraren als dialogisch proces. Een narratieve studie in een masteropleiding in speciale onderwijszorg en loopbaanbegeleiding van leerlingen*. (PhD thesis). Universiteit voor Humanistiek, Utrecht.
- Wardekker, W. (2014). Beroepsidentiteit en onzekerheid. In *Het onzekere voor het zekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*. Apeldoorn: Garant.
- Winters, A. (2012). *Career Learning in Vocational Education: Guiding conversations for career development*. (Proefschrift). Katholieke Universiteit Leuven.

Dankwoorden

Onderzoek doen bleek voor mij het aangaan van een groot avontuur. In dit avontuur heb ik vrienden gemaakt en ik wil als eerste mijn onderzoeksgroep, de docenten die hun tijd en inzet hebben gegeven, ontzettend bedanken. Mijn beeld van jullie is rijker en gekleurder geworden, mijn gevoelens warmer en meer begripvol. In dialoog heb ik diverse perspectieven mogen leren uitdiepen en begrijpen. Vooral jullie talent voor het verhaal heeft mij diverse keren verbaast en verrast. Ik zou iedereen deze rijke ervaring willen toewensen: zowel de docent om eens tijd te nemen voor de nodige vertraging om het complete verhaal te kunnen vertellen, als de onderzoeker om uitgebreid de tijd te kunnen nemen en te luisteren naar de verhalen.

Natuurlijk zou ik zonder de faciliterende steun van mijn leidinggevende, Erik Koldewijn, en de faciliterende en inhoudelijke steun van mijn opdrachtgever Adrie Michels, niet in zo'n korte tijd zo ver gekomen zijn als nu. Als organisatie staat ROC van Twente te boek als een goede werkgever waarin leren en ontwikkelen hoog in het vaandel staan en dat kan ik alleen maar beamen.

Geweldige Lia! Als studiecoach heb je mij ontzettend goed geholpen met het systematisch leren werken aan de thesis. Daarnaast was jij mijn steun en toeverlaat en mocht ik al mijn onzekerheden en gedachtekrakels op je loslaten. Dank voor je betrokkenheid, meedenkende kritische noten en je oprechte interesse.

En dan mijn gezin: Stefan, Stefka, Stan, Stiene en Steije. Jullie hebben me geholpen met het vinden van tijd voor dit avontuur en vooral het accepteren van minder tijd voor jullie zelf. Zo fijn om een luisterend oor te hebben aan jou, Stefan. En begrip van jullie allemaal, waarin het af en toe betekende dat jullie jezelf moesten vermaken. Dank hiervoor!

'De herinnering is een hoer. Zij geeft zich af met wie zin in haar heeft en plooit zich zonder aarzeling naar de wensen van haar minnaars.' [Uit: Marcel Möring, De betekenis van levensverhalen, De waarheid van de onwaarheid, 2007]

Bijlage(n)

Bijlage 1: Interviewleidraad semigestructureerde interview

“Deze interviewcyclus omvat drie gesprekken, die op elkaar voortbouwen. Na het eerste gesprek analyseer ik de inhoud en duid onduidelijkheden aan, waar we in het tweede gesprek op terugkomen. Daarnaast gaan we kijken naar betekenisvolle fragmenten. Voor het tweede gesprek stuur ik je het uitgeschreven interview toe. Na het tweede gesprek maak ik een samenvattende tekst, die ik je voor het derde gesprek toestuur. Op die manier kan je voor het derde gesprek al je opmerkingen, aanvullingen of verbeteringen aangeven. In het derde interview lopen we samen de tekst door en kijken we of het zo klopt.”

A Verleden tijd

- A1. Teken de tijdlijn, duidt het nu-punt aan. De respondent tekent de loopbaanlijn verder uit.
1. Wie ben je, hoe lang werk je bij ROC van Twente, wat is je specifieke functie?
 2. Welke studie- en werkervaringen heb je? Wil je deze duiden op de leer-loopbaanlijn?
 3. Heb je al een helder en concreet idee voor werken/leren voor de toekomst? Geef ook graag aan
- A2. Aanloop naar docentschap en rol loopbaanbegeleider
4. Wie was je, wat deed je, waar kwam je vandaan?
 5. Docent; Is er een moment geweest dat je dacht: Ik word docent? wanneer kwam dat op? Wat sprak je aan in het beroep?
 6. Wat was het doorslaggevende argument?
 7. Welke mensen hebben een rol gespeeld in deze keuze?
 8. Loopbaanbegeleider: Is er een moment geweest dat je dacht: Ik word loopbaanbegeleider? wanneer kwam dat op? Kun je dat moment omschrijven?
 9. Zijn er onderwijsmensen waar je naar op keek? Kun je deze persoon omschrijven? Heeft deze persoon beïnvloed wie je bent als docent/loopbaanbegeleider?
 10. Hoe verliep jouw ontwikkeling als loopbaanbegeleider? Wat heb je er voor gedaan?
 11. Kun je aangeven welke momenten op de tijdlijn voor jou kantelpunten in je loopbaan (cruciale momenten/periodes) waren? Vraag door:
 - o Wat maakte dat dit voor jou een cruciaal moment was?
 - o Heeft dit wat veranderd in de manier waarop jij naar je werk kijkt?
 - o Waar heeft het moment toe geleid? Wat was lastig?
 - o Was dit een moment waarop je vond dat je eigen kennis te kort schoot?
 12. Kan je je momenten herinneren dat je echt trots bent op wat je hebt bereikt als loopbaanbegeleider?
 13. Kan je je momenten herinneren dat je baalde van wat je deed als loopbaanbegeleider?
 14. Heb je weleens gedacht: “Ik stop ermee?” Wanneer was dat? Wat heeft gemaakt dat je bent gebleven?

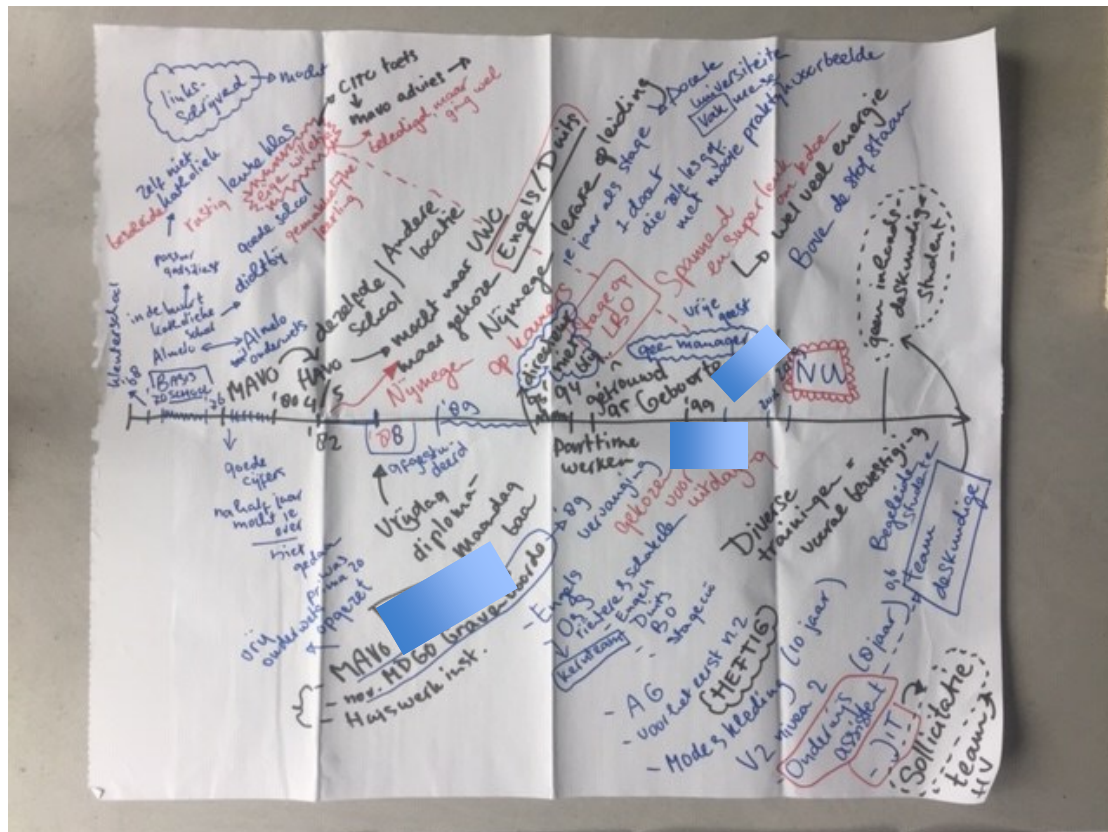
B. Tegenwoordige tijd

15. In hoeverre voel je je competent als docent en/of loopbaanbegeleider?
16. Hoe kijk je nu naar de rol van loopbaanbegeleider? Wat moet je kunnen in deze rol?
17. Hoe reageert je omgeving (studenten, teamleden, ouders, teammanager) op jou in de rol van loopbaanbegeleider? Hoe zien ze je? Wat is er veranderd?
18. Wat denk je dat ROC van Twente van je als docent/loopbaanbegeleider verwacht? Wat herken je en wat herken je niet?
19. Waar voel je je verantwoordelijkheid voor?
20. Waar loop je tegenaan?
21. Wat verwacht je van de organisatie hierin? (leidinggevende, collega's)
22. 5 woorden die jou typeren als loopbaanbegeleider?
23. Wat maakt dat je voor deze rol als loopbaanbegeleider hebt gekozen?
24. Welke waarden staan hierin centraal voor jou? Hoe verhoudt zich dat tot je team/organisatie?
25. Waarin ben je de afgelopen periode gegroeid?
26. Wanneer ga je naar huis met een goed gevoel? Wat is er dan gebeurd?
27. Welke verwachtingen in het verleden had je die (nog) niet zijn uitgekomen?
28. Wat zou je als belangrijkste raad meegeven aan een jonge, beginnende docent/loopbaanbegeleider?

C. Toekomst

29. Hoe zie je je rol en de beroepssituatie in de toekomst? Hoe zie je je loopbaan verder gaan?
30. Heb je het gevoel dat je deze toekomst zelf kunt bepalen?
31. Wat wens je jezelf toe in je groei en ontwikkeling?
32. Wat wens je je collega's toe in hun groei?
33. Waar wil je mee beginnen?
34. Waar zouden we allemaal mee kunnen beginnen of doorgaan?
35. Welke toekomstige ervaring zou je willen wensen?
36. Hoe denk je dat te bereiken?

Bijlage 2: Voorbeeld van een getekende tijdlijn



Bijlage 3: Coderingsschema

kernbegrip	Component	Code (sub aspecten)	Operationalisering code
Professioneel zelfverstaan	Zelfbeeld (<i>beschrijvend</i>) Zelftypering van de docent zoals die in zelfbeschrijvingen naar voren komt. Deze wordt mede gevormd door de manier waarop ze denken door anderen gezien te worden.	1. Zelfperceptie	Omschrijvingen van zichzelf als persoon, maar ook als professional.
		2. Spiegel van anderen	Omschrijvingen van de ideeën van de meningen/aannames/feedback van anderen over zichzelf als persoon/professional
	Zelfwaardegevoel (<i>evaluatief</i>) Zelfevaluatie van de docent, mate waarin hij vindt dat hij zijn beroep goed doet, tevreden is en zichzelf daarin waardeert. Sociale feedback is hierin belangrijk.	3. Zelf evaluatie	Omschrijvingen over de waardering van zichzelf als persoon/professional
	Beroepsmotivatie (<i>conatief</i>) De motieven van de docent om te kiezen voor het docentschap / (studie)loopbaanbegeleider, om als loopbaanbegeleider werkzaam te blijven of om het onderwijs te verlaten en factoren die de motivatie en ontwikkeling daarvan beïnvloeden.	4. Drijfveren om te kiezen voor het beroep	Omschrijvingen van onderliggende drijfveren die maken dat er gekozen is voor de taak en motiveren om vol te houden
		5. werkcondities	Omschrijvingen van factoren in de werkomstandigheden die de motivatie voor het werk positief of negatief beïnvloeden
		6. ontwikkeling tijdens loopbaan	Omschrijvingen van ontwikkelingen in de beroepsmotivatie
	Taakopvatting (<i>normatief</i>) De norm die de docent hanteert m.b.t. goed onderwijs en kenmerken van een goede loopbaanbegeleider. Wat een docent vindt dat hij dient te doen om terecht het gevoel te hebben goed werk te leveren.	7. Overtuigingen over goed onderwijs	Omschrijvingen van overtuigingen over goed onderwijs en goede loopbaanbegeleiding
		8. Kenmerken van een goede (studie)loopbaanbegeleider	Omschrijvingen van kenmerken van een goede loopbaanbegeleider
	Toekomstperspectief De verwachting van de docent in verband met de toekomstige ontwikkeling van de beroepssituatie en de beleving daarvan.	9. Verwachtingen over toekomstige ontwikkelingen	Omschrijvingen van verwachtingen en gevoelens daarover over toekomstige ontwikkelingen
Formele loopbaan	Beschrijving in retrospectief van (studie)loopbaan gebruik makend van een chronologische volgorde	10. Afkomst (dorp, stad, waar in het land) 11. Lagere schoolperiode 12. Middelbare schoolperiode 13. Studiekeuze 14. Loopbaan buiten onderwijs 15. Loopbaan binnen onderwijs 16. Huidige functie	

“Als ik alleen kleuterdocent had kunnen worden, dan was ik daar waarschijnlijk gebleven en had ik hier niet gezeten. Ik vind kinderen echt geweldig. Mijn neefje is om op te eten, de kinderen hebben me uit mijn schulp gehaald.”

Formele loopbaan

Reinoud is 32 jaar nu en werkt sinds mei 2015 binnen ROC van Twente. Dit is zijn vierde jaar waarin hij les geeft en studieloopbaanbegeleider is. *“Ik heb altijd gestudeerd. Ik heb AOC gedaan, VMBO kader/beroeps en daarna heb ik een jaar PABO gedaan. Daarna ben ik mbo gaan doen, detailhandel en ondernemer. Daarna nog een jaartje Onderwijs Assistent gedaan want ik heb het dus nog een keer geprobeerd. Oh nee, was eerst onderwijsassistent en daarna de PABO. Daarna dus Bedrijfseconomie gedaan, vijf jaar heb ik daarover gedaan met een minor fiscale economie erbij.”* Na in 2013 geslaagd te zijn voor bedrijfseconomie, ging Reinoud solliciteren maar kwam niet aan het werk. *“En toen ging ik solliciteren, ik heb denk ik wel 80 brieven gestuurd, twee reacties gekregen, twee gesprekken gevoerd en in de eerste ronde er al weer uit.”* In 2013 is Reinoud gestart met de kopopleiding docent Economie 2^e graads waar hij twee jaar over heeft gedaan. *“Schooljaar 2014-2015, ik had geen les meer, maar ik had wel een baan als LIO student op een mbo school.”*

Reinoud heeft 12,5 jaar bij de post gewerkt als postbezorger. *“In januari 2016 ben ik gestopt. Ik had geen rust en geen lol meer in mijn werk op dat moment. Ook het interessante was eraf. Dat had ook te maken met collega's, er kwamen veel nieuwe collega's bij en die waren best wel negatief. Kortom, de organisatie veranderde heel erg. Het persoonlijke ging er meer vanaf en dat ging me tegen staan.”*

Het professioneel zelfverstaan

Het zelfbeeld

Reinoud ziet zichzelf als een docent, ook los van het slb-schap, die houdt van een goede sfeer in de klas. *“Af en toe iemand klassikaal soort van voor schut zetten, maar wel respectvol. Ik ga je niet afbranden, maar als jij een domme opmerking maakt, kan ik er wel iets bovenop gooien waardoor ik even de lachers op mijn hand heb.”* Naast een goede sfeer werkt Reinoud op basis van vertrouwen. *“Dat vertrouwen heb ik eigenlijk heel snel. Nu ook met mijn eigen mentorgroep, ik heb ze nu 12 weken in de groep en iedereen is eigenlijk heel open. Iedereen zegt: Goedendag meneer, kan ik even met u praten meneer. Ik ben heel vrij, maar wel 'to the point' want ze weten ook wel wat ze aan me hebben. Ik kan ook wel heel consequent zijn als het moet. Dat weten ze van me en ze kunnen me daarin vertrouwen, dan kun je heel veel met de student.”* Hij geeft ook aan dat hij in staat is om de goede snaar te raken bij de studenten. *“Dat doe ik vaak intuïtief, maar gevoelsmatig werkt het wel. Laatst ben ik maar gewoon naast een student gaan zitten en heb ik dezelfde houding gespiegeld omdat de student niet blij was met de situatie. Dat vond de student best raar en zei: Meneer, wat doet u nu? Maar het brak het ijs en daarna hebben we een goed gesprek gehad. Ik probeer heel veel met humor te doen, maar ben ook eerlijk en als ik me bedonderd voel door een student dan koppel ik dat ook meteen terug.”* Op het moment dat Reinoud niet goed weet waar hij aan toe is kan hij onzeker worden, maar hij heeft geleerd bij zichzelf te blijven. *“Als ik dan begin, dan stel ik me voor en stel ik me ook meteen kwetsbaar op. Ik leg uit dat ik een hazenlip heb, dan hoeft de rest zich dat niet meer af te vragen en leg uit wie ik ben.”* Op het werk biedt Reinoud graag hulp aan collega's. *“Ik ben misschien te behulpzaam, maar ik vind het ook allemaal niet erg.”*

De manier waarop anderen hem zien, geeft hem vertrouwen in eigen kunnen. *“Nou moet ik wel zeggen dat door de beide teammanagers wel gezien wordt hoe ik ben. De teammanager geeft wel eens aan: Ik vind jouw bijdrage interessant of ik wil even horen wat jij er van vindt. En collega's ook wel. Ik doe nu met een collega voor het eerst mentoraat samen en dan krijg ik af en toe ook complimenten van 'dat doe je goed' en spar met hem. Daar heb ik wat aan. Maar hij heeft daar ook wel wat aan merk ik. Hij is misschien soms wat te strak en ik wat te los dat hij ook zegt: Wij kunnen ook nog wel wat leren van elkaar daarin. Hij geeft wel een stukje waardering van mij daarin aan.”* Over de feedback van studenten en ouders zegt Reinoud: *“Ik heb geleerd dat het opbouwen van een band en zeker het hebben van vertrouwen van een student heel veel goed doet. Met mij, maar ook met de student zelf. Als zij weten dat ik hen kan vertrouwen en zij mij dan komt er veel meer los en kan je ook veel meer op de relatie met de student zitten en spelen, waardoor je fijnere gesprekken hebt, de begeleiding sneller en effectiever kan zijn en, ja, dat hoor ik ook terug van studenten maar ook van ouders.”*

Over de band met studenten krijgt hij ook wel eens minder positieve feedback. *“Ik hoor weleens dat ik soms te dicht op mijn studenten sta en dat ik misschien toch wat sneller moet handelen. Maar dat past niet helemaal in mijn stijl van lesgeven en ook niet in mijn stijl van coachen.”*

Reinoud ervaart dat de stage op de PABO hem het meest heeft veranderd. *“Toen ik de opleiding aan de PABO deed, was ik eerste jaars PABO student en moest ik stage lopen in groep 1 en 2. Daar heb ik gemerkt dat ik*

extravert kon zijn. Die kinderen laten het niet toe als je niet praat. Ik heb daar heel veel geleerd, dat ik kan praten en van me kan laten horen. Je moet wel, want zo 'n kind neemt er geen genoegen mee als je niets zegt. Ze vragen reactie van je en je moet wel iets van je laten horen. De stagebegeleider zei ook tegen me: 'Kijk nou eens hoe je binnen kwam hier en hoe je weg gaat.' Ik was een jaar of 21 en ik raad iedereen aan die introvert is om dat eens te proberen."

Het zelfwaardegevoel

Reinoud geeft aan dat hij geen doorsnee docent is en dat waardeert hij ook aan zichzelf. *"Dat ga ik ook niet worden en als iemand dat van mij verwacht dan ga ik weg. Want zo ben ik gewoon niet. En ik moet daar wel wat in temperen, dat weet ik ook wel en dat lukt ook steeds beter. Maar het vrije wat ik heb en de open houding die ik heb, zeker met dit type student, die wil ik niet kwijt."* Daarnaast kan hij het zichzelf ook weleens moeilijk maken. *"Ik kan mezelf ook gigantisch irriteren. Ik kan denken: Reinoud, wat heb je nou weer gedaan."* Onzekerheid kan hem nog wel eens overkomen, maar helpt hem ook verder in zijn ontwikkeling. *"Dit jaar, aan het begin van het schooljaar, heb ik voor het eerst een nieuwe eerste jaars mentorgroep gehad wat ik ook erg spannend vond en een beetje moeizaam. Het is volgens mij ook wel goed een beetje spanning, want het houdt me ook scherp en die scherpheid heb ik nodig. Onzekerheid maakt dat je anders naar jezelf gaat kijken maar ook dingen anders gaat benaderen. Je ontwikkelt jezelf weer, je blijft niet stil staan. Over nieuwe dingen die ik aanpak, mag ik me gerust onzeker over voelen. Dan haal ik kracht uit mijn onzekerheid en de leermomenten blijven op de een of andere manier beter hangen. Niet alles kan goed zijn, zeg ik ook tegen mijn studenten. Een onvoldoende geeft houvast om te begrijpen wat je nog te leren hebt. Als je alles al weet, hoef je hier niet te zijn."*

Reinoud kan genoeg momenten benoemen wanneer hij zich gewaardeerd voelt en geeft aan dit ook belangrijk te vinden. *"Op de open dag kreeg ik te horen dat ouders goede verhalen over me hadden gehoord via een kameraad van hun zoon die les had van mij. Ze wilden toen echt iets van mij horen en ik was helemaal blij. Ze praten thuis blijkbaar ook over mij in een positieve zin. Dat maakt me super trots op wat ik hier neerzet. Ik wil ook graag iets achterlaten."* Daarnaast kan hij ook zijn ontwikkelingen aankaarten. *"Ik denk dat de didactische en pedagogische vaardigheden bij mij iets langer nodig hadden om te ontwikkelen. Ik ben ook niet een doorsnee docent. Maar het docentschap moest nog wat meer groeien. Dus mijn begeleider zei toen: 'Loop nog een half jaar langer stage. Ik heb er wel vertrouwen in, maar nu ben je er nog niet klaar voor.'"*

De beroepsmotivatie

Al als kind wilde hij leraar worden. *"(...) Want tegen mijn moeder, toen ik in groep 1 kwam, zei ik de eerste dag toen ik thuiskwam dat ik meester wilde worden. Ik heb het volgehouden en de meeste kinderen houden dat niet vol. Ik heb altijd gezegd dat ik meester wilde worden. Ik keek altijd heel erg op tegen mijn meesters en mijn juffen. Gewoon hoe ze met je omgingen."* Een docent op het HBO was als een voorbeeld voor hem. *"(...) daar had ik een docent die kwam uit de praktijk en heel open was. Wat closer met de studenten dan de rest. De rest kon ook wel goed les geven, maar stond wat verder af van de student, waardoor je toch wat minder een band had met diegene. Deze docent had zo veel banen gehad en was zo interessant. Maar ook daardoor kon hij ons meenemen in zijn verhaal en tegelijkertijd een band met ons opbouwen. En toen dacht ik wel, dat is voor mij het docentschap: Als je een band hebt met de studenten dan kun je veel meer bereiken dan wanneer je daar weinig in investeert."*

Reinoud komt uit een gezin waarvan hij als enige heeft doorgeleerd. *"Mijn moeder is er trots op dat ze nooit een school heeft afgemaakt, ze vond er niets aan. Ze hield meer van het vrije leven en heeft wel gewerkt en ook heel veel thuis gezeten. (...) Misschien heeft dat er wel mee te maken dat ik mijn werk ook wel als status zie. Ik ben trots op wat ik doe en op wat ik bereikt heb."* Zijn motivatie voor het beroep is er alleen maar groter door geworden. *"Ik zie mijn baan echt als: Ik mag weer. Ik zie het niet als werk maar als een soort van uit de hand gelopen hobby soms. En ik wens iedereen toe dat ie dagelijks met plezier naar zijn werk gaat en dat iemand ook blijft groeien en blijft ontwikkelen. Dus dat je nieuwe dingen gaat leren en zien. Daar ben ik zelf ook steeds meer mee bezig en dat was ik vroeger niet, maar ik wil nu ook meer gaan ondernemen. (...) Zo zijn wij niet opgevoed, we gingen bijvoorbeeld nooit op vakantie."* Thuis werd leren en studeren niet gestimuleerd. *"Mijn ouders hadden altijd al veel ruzie. In het weekend zat ik bij opa en oma, van vrijdagmiddag na school tot zondag. Dat was mijn vlucht. (...) Bij mijn ouders kon ik niet terecht. We spraken niet over school, zij wisten eigenlijk nooit waar ik mee bezig was of wat ik studeerde. (...) In zowel gezin als de hele familie ben ik een beetje een vreemde eend in de bijt. Voor mij was het onderwijs mijn redding."* De houding van onder andere zijn moeder ten opzichte van werk hebben invloed op zijn opvattingen en drijfveren. *"Daarom heb ik ook eigenlijk een klein beetje een hekel aan mensen die moedwillig niet werken en toch geld krijgen. Ik vind niet dat je dan heel veel toevoegt. (...) ik vind dat je wat kunt doen, al ga je een tuintje schoffelen, al ga je afval ruimen in de stad. Sommige mensen kunnen er niets aan doen. Er zijn ook genoeg mensen, die zitten in de uitkering wegens ziekte. Mijn vader bijvoorbeeld, die heeft een hersenbloeding gehad in 2000 en die kan niet meer werken. Dat die een uitkering heeft, prima. Dat is niet veilig meer als die man gaat werken. Maar ik heb ook twee vrienden in de vriendengroep en dat zijn prima kerels maar werken, dat doen ze al jaren niet. (...) Ik denk dat de maatschappij ook vindt dat mensen die kunnen werken iets moeten doen."*

Reinoud voelt zich gerespecteerd door de organisatie en de leiding. *"Ik vind het ROC wel een fijne werkgever. Ik kan natuurlijk niet over het hele ROC praten, maar als ik kijk naar D&G denk ik wel dat er een persoonlijke band is. (...) Ik praat ook best veel met de directeur en we staan niet op twee verschillende voeten. Tuurlijk is hij de directeur en ik de docent, maar hij is ook iemand die in dezelfde koffiekamer en op hetzelfde toilet staat, in is voor een praatje, er ook weleens bij komt zitten 's ochtends en even in gesprek gaat. Dat maakt het voor mij wel fijn dat je dus ook door een hogere rang gezien wordt."*

Druk die door sommige collega's in het werk wordt ervaren, herkent hij niet. *"We hebben het wel eens over werkdruk in het onderwijs en dat het allemaal te veel is en... Ja, het hoort erbij en ik vind het helemaal niet erg om iets meer te doen dan wat eigenlijk de bedoeling is en ik vind het helemaal niet erg om zo meteen bij al die open dagen te zijn. (...) Het is a: Mijn werk, ik moet er voor zorgen dat ik volgend jaar weer studenten heb want anders ben ik mijn baan ook misschien wel kwijt. Maar ik vind het ook gewoon leuk om nieuwe mensen te ontmoeten, nieuwe studenten enthousiast te maken."* Hier spreekt ook zijn arbeidsethos. Soms gaat deze verder dan wat de organisatie normaal vindt. *"Vorig jaar heb ik gemiddeld 28 uur in de week les gegeven, met een uitschieter van 34 uur voor de klas in een week. Dat was misschien wel te gek. Maar ik ervaar het niet als te gek. Juist nu, omdat ik de officieel geplande uren draai, lig ik vrijdagsavond al vroeg te slapen. Dat had ik nooit. Ik ben echt soms gewoon moe, maar dat is omdat er gaten zitten in de dag. Als je om half 9 les moet geven en je moet vervolgens pas om kwart over 1 weer, zit je 3 uur met een gat. Ik kan niet even naar huis want ik woon niet in (...) Dan zit ik in mijn ogen ook tijd te verdoen."*

Met sommige collega's kan hij goed samenwerken en er zijn collega's die hij gedoogd, zoals hij zelf aangeeft. *"Door mezelf te zijn en niet te spelen en iedereen weet wat ze aan me hebben en ook de student echt te zien, creëer ik vertrouwen. Ik denk dat een aantal collega's dit niet meer gaan leren en er zijn een aantal die misschien gewoon echt niet passen in het onderwijs. Ik heb het wel eens geprobeerd, om hier een gesprek over te hebben, maar kreeg meteen de boemerang terug. Geen gesprek mogelijk. Mensen staan volgens mij niet open voor een goed gesprek, maar voelen zich meteen aangevallen en gaan dan ook meteen in de tegenaanval. Dan hoor ik ineens eigenlijk niet voor de klas. Ik ben hierdoor een keer uit een rapportvergadering gelopen, boos."* Ook al beseft hij zich dat er verschillen bestaan in denkwijzen, vindt hij het soms jammer dat hier niet meer over gesproken wordt. *"We hebben niet iedereen op één lijn in ons team, niet iedereen kan ook hetzelfde denken. Maar ik kan pas naar iemand toestappen of toenadering zoeken als we als uitgangspunt nemen dat we het beste voor ogen hebben voor onze student. En als je dat gevoel niet kan delen, dan wordt het lastig en dat gevoel heb ik soms."*

De taakopvatting

Een goede docent hoort en ziet de student en geeft hem of haar het gevoel dat hij of zij bij die persoon terecht kan, vindt Reinoud. *"Ik als docent wil ook graag gezien worden, ik wil ook een stukje aandacht. En voor de student geldt dat hetzelfde. Dus ik behandel de student hetzelfde als ik zelf ook behandeld wil worden."* Deze overtuiging vat de basis samen van zijn opvatting over goed onderwijs. *"Ik probeer heel erg in mijn lessen te kijken naar wat er gebeurt. Ik probeer iedereen een compliment te geven, niet in elke les want dan wordt het ook zo afgezaagd. Een compliment als: "Je hebt het al af, goed gedaan." Even een pluimpje geven. Moet je niet elke les doen want dan gaan ze het verwachten en gaan ze het als normaal zien. Maar je hebt dan meer tijd om ook de goede student te zien en dat is wel wat ik wil. Dat is ook wat ik van die ene docent leerde: Gezien worden en studenten zien is voor mij belangrijk."* Daarnaast vindt hij ook dat dit soms een slecht-nieuwsgesprek betekent. *"Wat ik überhaupt mijn studenten toewens is een succes. Ik heb in het eerste jaar dat ik hier zat 3, 4 studenten uit de opleiding moeten zetten. Maar altijd met de bedoeling van: Dit is niet de opleiding voor jou en ik wil je helpen met succesvol worden en ik help je met plaatsen op een andere opleiding en dat zeg ik ook tegen mijn studenten en tegen ouders op de ouder informatieavonden. Als ik een student moet uitschrijven omdat hij hier niet op zijn plek zit dan doe ik dat met alle liefde. Dat klinkt heel stom, dat ik een student ga uitschrijven want dat wil niemand en dan heb je weer een student minder. Maar als iemand hier niet op zijn plek zit, waarom moet ik hem dan houden? Ik wens elke student succes toe"*.

Goed onderwijs geven betekent volgens hem ook dat je kijkt wat er nodig is, op dat moment, in die klas. *"Ik wil wel iemand zijn die op een gegeven moment ook op een stopknop drukt, van nu is het klaar. Maar ik wil ook iemand zijn die de student gewoon in zijn waarde laat. Dus, je mag ook af en toe klieren in mijn les en je mag ook af en toe niet opletten en het mag ook af en toe een keer te gezellig zijn waardoor we een keer een hele les niks doen."*

Een goede studieloopbaanbegeleider observeert, luistert en handelt niet direct volgens Reinoud. *"Ik had niet veel verwachtingen van het slb-er zijn en daardoor ben ik ook wel een beetje gebruikt door de studenten denk ik. 'Meneer, dit gaat niet goed.' Oh, ik los het wel op. Ik ga er wel achteraan. En dat moet je niet doen. Je moet het ze zelf laten uitzoeken. Collega's zeiden tegen me: 'Je bent zo druk voor je studenten en zij zitten achterover.' En toen ben ik eens gaan observeren en dacht: Jij komt nu met zo'n simpele vraag bij mij. Ga ik niet beantwoorden, zoek het zelf maar even uit. Maar, lukt het dan niet en je hebt je best gedaan, dan wil ik gerust mee gaan. Dat heb ik geleerd en ik heb wat meer rust in het coachende verhaal. Ik heb meer tijd voor mijn studenten en ik zie ook meer van mijn studenten."* Als (studie)loopbaanbegeleider moet je ook

verder kunnen kijken dan het zichtbare gedrag. *“In de overgangsvergaderingen ervaar ik af en toe irritaties. Dat iemand toch te snel bestempeld wordt als moeilijk persoon, dus daar willen we niet mee verder. Hoe je dan, heel snel, van een student kan zeggen: Ja, dat is er zo een, dus... past niet. En dan ik: Ik ken hem en het is er wel zo een, dat klopt, maar ook een harde werker. Het is ook iemand die in mijn lessen netjes werkt. Het is ook iemand die te vertrouwen is, ik zou hem mijn portemonnee geven, bij wijze van, dan zit er morgen nog 50 euro in. Maar er zijn ook collega's, die hebben dat niet. Misschien door ervaring, maar zo sta ik er niet in. En zo hoop ik er ook nooit in te staan.”*

Het toekomstperspectief

Reinoud voelt zich goed op de plek waar hij zit. *“Ik zou willen dat ik tot mijn 67^e of 70^e er een beetje hetzelfde in kan staan als nu. Dat ik altijd leergierig ben en nieuwsgierig blijf en dat ik tot de laatste dag kan zeggen: Ik heb nog wat geleerd. Ik vind het dan nog interessant om met mijn studenten te werken en dan zal er een grotere generatiekloof zijn en de afstand misschien wat groter worden maar ik denk dat op de manier waarop ik het nu doe en ik kan dat volhouden en enthousiast blijven, ik gewoon nog lol in mijn werk heb.”* Toch vraagt hij zich af en toe af of zijn wensen in de nabije toekomst ingewilligd zullen worden. *“Maar soms denk ik wel eens van...: Ik wil ook wel iets. En op een gegeven moment wil ik ook gewoon dat mijn carrière de kant op gaat zoals ik dat wil en mijn carrière gaat ook die kant op. Er zijn altijd een paar bochtjes die erbij komen waarvan ik zeg goh. Nogmaals, ik weet niet of ik hier over 10 jaar nog werk. Ik hoop het wel, als ik het leuk blijf vinden.”*

Zijn wens om een gezin te stichten maakt dat hij naar de stad waar hij werkt zou willen verhuizen. *“Ik overweeg om te verhuizen naar ..., ook omdat ik best graag vader wil worden. Dan is het erg fijn om in de buurt van je werk te wonen. Ik wil er zelf veel voor mijn kind zijn, hem/haar naar school brengen en op tijd weer ophalen van de opvang. Ik ben gek op kinderen, heb geen relatie en zou het liever samen doen.”*

Bijlage 5: Biografisch (zelf)portret Babet

"Als ik echt even mag dromen, dan zou ik alles verkopen wat ik heb en met de camper de wereld af gaan. Dan zou ik echt, ik heb het er toevallig nog met een collega over gehad en ik heb best wel veel reizen gemaakt. (...) Soms benauwen de zekerheden en verantwoordelijkheden die ik heb me. Dan zou ik het liefst gewoon alle spullen weg doen, zo min mogelijk bezitten, weg gaan en zien wat er op mijn pad komt. Wil iedereen dat niet eigenlijk?"

Formele loopbaan

Babet is 28 jaar, sinds 2014 docent en nu bijna drie jaar teamdeskundige. Ze is in het westen van het land opgegroeid en in groep 8 naar Twente gekomen en de basisschool afgemaakt. *"Ik weet dat ik heel stads was voor de mensen. De kinderen liepen daar op klompen, dat kan ik me nog echt goed herinneren, dat is echt geen grap. Het was ook echt een klein dorpsschooltje, met zeven kinderen in de klas in groep 8."* Het huis in het dorp werd jarenlang verbouwd. Babet geeft glimlachend aan dat de pony waarschijnlijk het lokmiddel was. Het werkte in ieder geval. Na de basisschool ging ze naar vmbo-T. *"Ik vind het heel fijn om in een soort comfortzone te zitten en ik weet dat ik meteen al naar de havo had gekund en misschien nog meer denk ik. Het advies ging tussen vmbo en havo en toen zeiden mijn leraren: Kijk maar. Op het vmbo kun je opstromen. Ik koos vmbo."* Ook al had Babet niet veel met het beroep als schoonheidsspecialist, ze ging naar de intake en was erg blij toen ze aangenomen was. *"Achteraf denk ik dat het zo had moeten zijn, daar geloof ik dan wel weer in want via die opleiding heb ik ook deze baan en mijn beste vriendin leren kennen. Dus het is geen weggegooide tijd en ik heb er voor mijn gevoel ook alles uit gehaald want anders was ik hier denk ik nu ook niet. Maar ik wist al vrij snel, misschien wel binnen een maand, dit ga ik niet doen in mijn leven. Maar als ik iets begin, dan maak ik het af. Ik geef niet op."* Tijdens het mbo had Babet al bijbaantjes. *"Ik vond het werk in de horeca zwaar omdat ik met 16 jaar vijf dagen in de week naar school ging en de vrijdag, zaterdag en zondag altijd werkte. Er werd er een schoenenverkoopster gezocht en ik dacht: 'Lijkt me leuk'. Daar heb ik gewerkt totdat ik hier gingen werken in 2014, dus dat heb ik heel lang gedaan."*

Na het mbo ging ze naar de lerarenopleiding waar ze niet hard voor hoefde te studeren. *"De grote stad was helemaal mijn ding, het studentenleven vond ik heel leuk, niet al die clubjes enzo, maar gewoon met mijn klas. (...) Alles in één keer gehaald, ik kon leren in de trein. Structuur ja. Die trein dwong me ook om dingen te doen. Ik nam mijn laptop mee, heel saai, maar dan ging ik dingen voor school doen en dan was ik klaar als ik thuis kwam. Het ging me allemaal wel makkelijk af."* Ze heeft, naast de vrije school, verder drie jaar stage gelopen op het mbo en kon na de laatste stage aan het werk als docent. *"Toen dacht ik: mbo is eigenlijk wel heel erg relaxed, want vmbo is wel heel erg in hokjes. Je hebt 8 uur les en je geeft vaak exact dezelfde les aan verschillende groepen en je bent de hele tijd aan het rennen tussen lokalen en ik vond het wel hectisch."*

Het professioneel zelfverstaan

Het zelfbeeld

Babet ziet zichzelf als een rustig, soms wat onopvallend persoon. *"Ik was denk ik wel een muisje. Ik heb nooit een grote mond gehad, was er altijd, deed mijn ding. Ik zou niet zo snel met kop en schouders er boven uit steken. Ik laat me niet zo veel zien. Een collega van me geeft me elke week een preek: 'Je moet je meer laten zien!' Maar ik kan dat niet zo goed, netwerken en ik denk altijd snel dat ik het hier heel goed heb. Dat terwijl ik wel risico's durf te nemen. Toch is dat wel een leerpunt denk ik."* Ze ervaart dan ook een allergie voor mensen die zich boven de ander opstellen. *"Ik heb een allergie voor hele extraverte mensen die de groep overrulen, die altijd de boventoon willen voeren ten nadele van de groep. Ik vind het fijn als iemand anders ook aan het woord is, maar mensen die de sfeer bepalen in negatieve zin, daar heb ik een broertje dood aan."* Als leerpunt ziet ze vooral het verkennen van nieuwe wegen en mogelijkheden vanuit zichzelf. Dat terwijl ze wel recentelijk naar een andere stad in een andere provincie is verhuisd. *"Want misschien zou ik meer uit mezelf kunnen halen. Ik weet dat ik meer kan en ik wil het ook wel maar dan denk ik ja, het gaat nu goed toch? Best stom want nu achteraf denk ik dat ik dit mijn hele leven op school heb gedaan, op werk ook trouwens. Ik was altijd lang op één plek, heb nooit snel gewisseld van baantje, bleef zo lang mogelijk hangen. Dat is hier nu denk ik ook."* Wat er voor nodig is om te veranderen voor haar? *"Misschien moet ik ergens helemaal klaar mee zijn en zat zijn en dat ik dan denk, nu ga ik iets anders doen."*

Ze biedt haar studenten graag kaders en structuur, waarin ze luistert en meeleeft met de student. *"Ik kan meeleven met de student en begripvol zijn in de situatie en soms ook wel streng. Het houdt een keer op. Ik geef wel duidelijk mijn grenzen aan en als er telkens een smoesje komt, dan kunnen we met elkaar in gesprek daarover, maar gebeurt dat niet, dan houdt het ook op. Ik kader het wel af en studenten weten hoe ver ze kunnen gaan."* Op haar werk heeft ze soms het gevoel dat ze moet laten zien hoe hard ze werkt. *"Maandag is mijn vrije dag, maar dan doe ik allerlei dingen voor het werk thuis en denk ik toch even mailen want dan weten mensen dat ik er in ieder geval mee bezig ben. Maar dat slaat nergens op, dat weet ik rationeel gezien wel. Maar het is toch iets wat ik dan moet laten zien. Dat zit echt in mij en dat heb ik altijd wel gehad. (...) Terwijl ik echt*

genoeg werk, maar in mijn hoofd is hard werken vaak lichamelijk werken en dat is dit niet." Wellicht heeft dit te maken met haar eigen allergie voor mensen die veel zeggen, maar geen knopen doorhakken en in het vage blijven. "(...) Dingen die je zegt te gaan ondernemen, maar dan gewoon niet doen. Vroeger hadden we ellselange vergaderingen waarin niets echt gezegd of afgesproken werd. Dat vind ik zo verspilling van mijn tijd. Ik wil graag efficiënt werken."

Naast dat een collega wel eens aangeeft dat ze meer van zich mag laten horen, ervaart Babet dat collega's haar duidelijkheid herkennen en prettig vinden. Net als ouders. *"Docenten vinden het fijn als ik duidelijk ben. Ouders vinden het vaak ook heel erg prettig, weten niet precies wat er op school gebeurt en krijgen dan ook duidelijkheid en de mogelijkheid om een aantal opties samen door te nemen."* Haar teammanager en collega's geven ook aan dat ze van haar op aan kunnen. *"Mijn collega's komen wel naar me toe als ze problemen met studenten hebben en vragen dan ook of ik met ze mee wil denken en dat is wel heel fijn. En daar doen ze ook iets mee.(...) Ik denk dat dat wel goed zit."* Haar ouders hebben altijd laten weten dat ze vertrouwen in haar hebben. *"Ik ben wel streberig opgevoed denk ik. Ik heb nooit druk gevoeld van mijn ouders en het ging allemaal ook wel gemakkelijk bij mij. Maar ik heb wel het gevoel gekregen dat ik iets moet laten zien."*

Het zelfwaardegevoel

Babet vindt zichzelf een prima presterende docent, in ieder geval een stuk beter dan toen ze begon. *"Toen ik net begonnen was met de lerarenopleiding was ik heel erg bezig met het lesplan en iedereen moet stil zijn en opletten, dat was mijn structuur. Ik had een klas in het derde jaar op stage waar ik elke week zeker één keer een confrontatie mee had. Toen dacht ik: Oké, dit is echt niet mijn ding. Dat heb ik nu veel minder omdat ik er minder boven op zit. Nog steeds wel eens een student die dan vraagt waarom ze iets moeten leren en in discussie gaat en dan denk ik wel: Pffft, vermoeiend soms."*

Op het gebied van (studie)loopbaanbegeleider / teamdeskundige moest ze het vooral zelf uitzoeken. *"Hoe moet ik dat nou aanpakken? Het voelde in het begin alsof ik in het diepe werd gegooid en ik dacht dat ik weer iets van onderwijs moest gaan volgen en iets gaan doen."* Als het nu nog wel eens tegen zit, dan kan ze het beter in perspectief plaatsen. *"Ik denk soms wel: Dat was geen lekkere les. Ik kan dat wel beter los laten en denken: Als je geen zin hebt om hier te zijn, ga dan maar. Ik word er niet minder van. Soms is het een goede student die gewoon haar dag niet had en dan laat ik het gaan. Maar als iets structureel is dan pak ik het op, maar dat heb ik bijna nooit meegemaakt."* Toch ervaart ze af en toe minder waardering dan gehoopt. *"Vorig jaar had ik een student waar ik heel erg druk mee bezig was. Elke dag melden, computer zoeken, aan het werk zetten. Van deze student heb ik nooit een bedankje gehad. Ik weet dat ik dat moet loslaten, maar ik ben heel druk met mensen en dan verwacht ik toch dat ik daar een vorm van dank voor krijg maar dat is niet altijd zo."* En kan ze verrast worden door een blijk van waardering van anderen. *"Vorige week kreeg ik van een collega een hele lieve kaart met daarop: Ik waardeer je zo. En dat verwacht ik niet en dat raakt me heel erg. Mensen zien het wel, maar ik zie soms zelf niet dat mensen het zien."*

Babet heeft soms het gevoel dat ze overschaduwd wordt door anderen. *"We hebben een best groot team en ik denk dat de mensen die de mond het meest open hebben ook de mensen zijn die het vaak ergens mee oneens zijn, en dat die mensen vaker hun zin krijgen. Je hebt collega's die zeggen: 'Ik doe het niet.' Wat doe je dan? Het is best lastig, want ik ben de jongste en word dan ook wel als de jongste gezien. Als iemand al 30 jaar voor de klas staat, moet ik dan als snotneus gaan zeggen: 'Nou...'. " Ook heeft ze het gevoel dat ze zich moet bewijzen. *"Misschien denken mijn collega's ook wel eens: Wat is ze nou weer aan het doen? En dan ben ik wel aan het werk. Ik heb vaak het gevoel dat ik moet laten zien dat ik er ben. En dat moet ik een beetje loslaten, dat weet ik wel. Het wordt niet per se van me verwacht. Maar als ik 's avonds om 22.00 uur een mail krijg, dan lees ik hem nog en vaak beantwoord ik hem ook nog. Hartstikke gek natuurlijk, maar toch."**

De beroepsmotivatie

Het willen overdragen van kennis en het mogen vertellen van mooie verhalen, heeft Babet doen besluiten om docent te worden. *"Ik kan me de geschiedenisdocent op het vmbo nog wel herinneren, omdat ik de verhalen altijd heel erg interessant vond, daarom wilde ik ook geschiedenisdocent worden. Ook al ben ik het nog steeds niet geworden, maar goed. (...) Ik vond zijn manier van verhalen vertellen heel mooi, als mensen iets kunnen overbrengen en als er dan een beeld bij komt. En dat kon hij heel goed, hij kon heel goed een verhaal vertellen en dan zat ik er helemaal in. Fantasierijk. Het houdt me nog steeds bezig."* Haar drijfveer om kennis over te dragen heeft zich ontwikkeld naar het begeleiden van de student naar hun eigen toekomst. *"Vroeger dacht ik dat ik docent werd om kennis over te dragen. Dat werd een desillusie, daar kom je al snel achter. En eigenlijk ben ik (...) van het kennis overdragen steeds meer naar het willen helpen van de student gegroeid omdat het belangrijk is voor hun toekomst. Dat ze weten waarom ze moeten stemmen bijvoorbeeld. En waar ze op moeten stemmen en hoe dat in elkaar zit en dat is wel een drijfveer. Al pakken ze er maar iets van op, al is er maar één iemand die in die klas zit en zegt: 'Ik heb er echt iets van geleerd.' Dat vind ik heel belangrijk, maar dan meer voor hun eigen toekomst."*

En als studenten dan uiteindelijk zelfregie vertonen, dan ervaart ze trots en voldoening in haar werk. *"In de klas heeft een student al twee keer helemaal zelf de discussie begeleidt en voorbereidt. Dat vind ik heel*

erg mooi, daar leren ze zoveel van. Ook om standpunten van beide kanten en argumenten daarbij te bedenken. Dat ze dat zelf hebben voorbereid dat vond ik echt heel erg gaaf.” Het liefst zonder dat het te gemakkelijk wordt. “Ik vind dat juist leuk, als het routine wordt, dan moet ik hier weg. Dan heb ik niet meer genoeg interactie, want dan zit je gewoon je verhaal te vertellen en doe je je ding op de automatische piloot. Ik vind het juist leuk om in gesprek te gaan, discussies te voeren die op dat moment waardevol zijn. Dat ik het nog spannend vind en moet nadenken hoe ik het ga aanpakken. Als dat weg is, dan moet ik een andere weg gaan bewandelen.”

Babet ervaart ROC van Twente als een goede werkgever met arbeidsvoorwaarden. “(...) Ik heb een vast contract, ik heb een hele goede werkgever want op het ROC is alles echt super goed geregeld, daar ben ik me ook wel van bewust. En wat zijn nu die piekdagen, ik heb er zoveel vakantie voor terug. Ik kan alles goed relativeren.” Naast het gevoel gewaardeerd te worden door haar teammanager, is Babet erg blij met de tweedelijns hulp en zorg binnen het ROC van Twente. “Het loopbaancentrum is hierin geweldig. Het is echt een uitkomst doordat het hier op de locatie zit en verschillende trajecten voor studenten aan biedt en is echt perfect. Ze zijn ook heel toegankelijk.” Vooral nu ze het gevoel heeft dat de complexiteit rondom studenten groter wordt, vormt dit ook een grotere zorg. “Ik ben wel bang dat directielagen niet altijd door hebben dat er zo’n vaart in zit en dat ze over teams denken: ‘Wat doen jullie nu eigenlijk allemaal. Het valt toch wel mee?’ Hebben ze het wel door? Ik denk dat directie heel erg bezig is met cijfermatig denken en dat wij heel erg bezig zijn met studentgericht denken.”

De familiecultuur die ervaren wordt in ROC van Twente ervaart Babet als prettig en soms als benauwend. “We hebben een heel fijn team, maar alles wordt ook wel een beetje onder de mantel der liefde geschoven. Niet alles wordt met elkaar uitgesproken. We hadden gehoopt dat het met leerKRACHT beter zou worden met de feedbackmethode, maar het is niet dat we ons echt beter zijn gaan uitspreken. Uitzonderingen daargelaten.”

Haar beroepsmotivatie ontwikkelt zich, ook omdat haar drijfveren zijn veranderd. “Die ervaring op de Vrije school is heel belangrijk voor mij geweest om in te zien dat het die leerling ECHT niet boeit wat het verschil is tussen de vroege en de late middeleeuwen. Dat interesseert ze niet. Die leren dat voor de toets en dan halen ze een cijfer en dan is het weg. Het kan mij wel interesseren, maar toen kwam ik er achter dat wat mij interesseert niet perse iedereen interesseert. Dat heb ik losgelaten, maar nu ik in burgerschap ben beland past dit misschien nog veel meer bij me omdat het gaat over de ontwikkeling van de leerling in de maatschappij: Waar woon je nu eigenlijk en wat vind je daarvan?”

De pieken in het werk en lange reistijd zorgen af en toe voor een mindere motivatie. “Soms zit ik op het punt dat ik zo druk ben en er voor mijn gevoel zo weinig voor terug krijg dat ik het even niet meer weet. Voor mijn gevoel gaat het in golfbewegingen voor de klas. Je hebt rustige periodes en je hebt hele drukke periodes. Voor de kerstvakantie is het heel druk, voor het einde van het schooljaar is het heel druk. Maar dan heb ik ook vaak heel veel problematiek van studenten, die gaan toch vaak samen. Daar ben ik dan heel druk mee bezig.”

De taakopvatting

Goed onderwijs betekent oog hebben voor de studenten met persoonlijke aandacht en empathie. Ook als de problematieken van de studenten Babet handelingsverlegen maakt. “Ik merk dat de problematiek groter wordt, erger wordt, nu ik het een paar jaar doe. Soms weet ik niet zo goed hoe ik er mee om moet gaan en ga ik naar het loopbaancentrum en dan geven ze aan dat het buiten mijn scope ligt.” Hierin ziet ze dat de samenleving complexer wordt en opvoeding te kort schiet. “Vroeger had je gewoon een erg druk of rustig kind en dat loopt dan...of niet. Nu is er veel aandacht voor en ik kan er niet zo goed over oordelen omdat ik geen ouder ben en zelf nog vrij jong ben maar ik heb een beetje het gevoel dat ouders soms de controle verliezen. Ik heb heel vaak een gesprek en dan bel ik naar ouders en geven ze aan: ‘Ik weet ook niet meer wat ik moet doen’. En dat vind ik wel zorgelijk.” In de klas heeft ze geleerd zich wat vrijer op te stellen, ze ervaart geen orde problemen. “(...) En ook met die telefoons: Elke keer een student die op de telefoon kijkt er uit moeten sturen, daar maak je het jezelf zo moeilijk mee. Ik wou dat toen ik jonger was, dat iemand tegen mij had gezegd: Het komt allemaal wel goed. Doe je ding, wees jezelf want studenten prikken er doorheen als je niet zo in elkaar zit. Wees vooral jezelf! En het komt altijd wel goed!”

Aandacht voor groepsvorming is volgens haar van belang, helemaal met alleen meisjes in de klas. “Ik ben nu wel gaan kijken welke mentor goed voor welke klas is.” Ook open staan voor verbetering als docent is volgens haar een vorm van goed onderwijs. “Vorig jaar had ik een stagiair en die gaf me ook af en toe feedback en dat vond ik echt heel erg fijn. Het is ook niet altijd negatief, volgens mij hebben we heel vaak het idee dat er wordt gekeken naar wat er fout gaat. Zo is het niet, je kunt er van leren of je kunt een compliment krijgen. Dit zou moeten inslijten, we kunnen er aan wennen.” Open staan voor elkaar en tot een gedeeld beeld komen van goed onderwijs is hiervoor van belang. “Visie hierin is ook heel belangrijk, want als vakdocenten het gesprek aan gaan met een student is dat heel anders dan dat ik dat zou doen. Het gaat nu veel meer om de brede ontwikkeling van de student. Vakdocent zijn gewoon echt heel anders; Ze hebben een andere identiteit, hangen meer aan het beroep. Het wil niet zeggen dat mijn visie de juiste is.”

Een goede (studie)loopbaanbegeleider luistert en geeft kaders. *“Want vaak hebben studenten waar het niet zo goed mee gaat, juist heel veel behoefte aan structuur en duidelijkheid en regels. Misschien is streng niet het goede woord, maar studenten weten goed waar ze aan toe zijn bij mij. Ik ben heel erg van rust, regelmaat en reinheid. Dat heeft zich zeker ontwikkeld, je wordt nog wel eens voorgelogen, een student is ook maar een mens. In het begin ben ik daar wel eens ingetrapt, dat ze van alles erbij halen waar je achteraf achter komt dat het niet zo is. Je bent zelf dan heel erg daar mee bezig en dan schiet het niet op.”* Hierin ziet ze het belang van goede begeleiding als hoge prioriteit. *“Volgens mij is de (studie)loopbaanbegeleider de belangrijkste functie binnen het onderwijs, want toen ik begon dacht ik: Je hebt gewoon een klas met leerlingen en die moet je kennis overdragen en dan krijgen ze een toets. Zo gaat het door, je bent bezig met het behalen van resultaten. Nu merk ik dat je de studenten echt door de opleiding heen moet trekken, steeds meer.”*

Het begeleiden van de student richting werk of verder studeren doet ze het liefst samen met de student en door de hele opleiding heen. *“Mijn ideaal beeld zou zijn dat elke student een soort mentor/studieloopbaanbegeleider krijgt en dat ze samen het pad gaan uitstippelen voor de student en dan het liefst in modules. Dat kan betekenen dat voor de ene student bij wijze van spreken de studie 4 jaar zou kunnen duren en voor de andere veel minder. Maar dat de rode draad de studieloopbaanbegeleider is, want die zorgt er uiteindelijk voor dat een student het haalt of dat ze gaat switchen en naar een andere opleiding gaat of dat ze stopt.”* Soms is het voor Babet lastig te bepalen waar de grens ligt in het begeleiden van een student. *“Ik ben niet een maatschappelijk werker, maar voor een teamdeskundige, voor ons allemaal, dat hoor ik ook in onze gezamenlijke vergaderingen, vragen we ons af wat we dan wel zijn. We zitten er een beetje tussen in.”*

Dat je als (studie)loopbaanbegeleider goede gespreksvaardigheden moet hebben, vindt Babet van belang. *“Sommige docenten moeten nog de switch maken van alleen leraar naar ook studieloopbaanbegeleider. Maar ik denk ook dat heel veel de tools missen en niet weten wat ze moeten doen in zo'n gesprek of samen met ouders of met problematiek. Ik denk dat het te maken heeft met gespreksvaardigheden en ik denk ook dat ze niet goed weten wat er van hen verwacht wordt. Niet iedere docent is een goede SLB-er.”*

Het toekomstperspectief

Babet is zoekende in welke kant ze op wil in de toekomst. *“Ik weet zelf niet zo goed waar ik heen wil op ontwikkelgebied. Ik heb heel veel naar studies gekeken en dan gaat het van de school voor humanistiek, naar pedagogiek, naar iets met mensen. Ik weet niet of ik altijd in het onderwijs zou willen blijven. Ik vind het heel erg leuk, maar ik weet dat het kan gebeuren dat de rek er uit gaat en dat ik er geen plezier meer uit haal en dan wil ik iets anders doen. Ik denk niet dat ik dit over 30 jaar nog doe, dat geloof ik niet.”* Het liefst oriënteert ze zich zo breed mogelijk en niet alleen op het onderwijs. *“Ik vind humanistiek namelijk heel erg interessant, ook al ben ik totaal niet religieus opgevoed. Maar godsdienstwetenschappen, die richting, hoe de dingen zijn zoals ze zijn en zoals mensen denken.”*

Veel begeleiding in het maken van vervolg keuzes ervaart ze niet. *“Als ik aankaart dat ik verder wil studeren dan wordt daar niet echt op gereageerd. Ook al zegt de organisatie dat belangrijk te vinden. Dat gevoel heb ik niet.”* Ze hoopt in de toekomst meer aandacht te kunnen besteden aan de complexer wordende student. *“(...) We willen heel graag daar met elkaar tijd aan besteden omdat de druk op ons groter wordt en dat voelen wij.”* Ze ervaart dit als een ROC-breed toekomstig probleem. *“Vanuit de groep van teamdeskundigen zouden we graag meer het gesprek aan willen gaan met elkaar in het MBO College over de groeiende problematieken bij studenten. In elke laag van de organisatie, dus op docent, loopbaanbegeleider, teamdeskundige en directie niveau. Dat gebeurt nu nog te weinig.”*

Bijlage 5: Biografisch (zelf)portret Emma

“Dat ik later wel eens terug denk: Had ik het nou zo moeten doen of had ik het beter anders kunnen doen? Dat wordt niet minder. Soms met periodes wel, maar dat moet ik dan niet denken, want dan komt het als een boemerang terug. Dat moet ook niet. Als je alles denkt te weten, dat bestaat niet.”

Formele loopbaan

Emma is 54 jaar en werkt sinds 1988 binnen ROC van Twente en haar voorlopers. Ze is vanaf 2015 teamdeskundige. Ze geeft ook lessen.

De basisschool was een degelijke katholieke school met een fijne sfeer en een leuke klas. *“Ik had een havo advies maar had de cito minder gemaakt, vandaar de start op de mavo. Na een half jaar mocht ik toch naar de havo maar dat wilde ik niet meer. Dan moest ik naar een andere school.”* Van haar middelbare schooltijd herinnert ze zich niet zo veel meer, behalve dat het haar gemakkelijk af ging en dat het een prima tijd was. *“Ik ben van de mavo naar de havo gegaan. (...) Toen ik mijn diploma voor de mavo behaalde, bestond inmiddels de mogelijkheid om op dezelfde school de havo te vervolgen en dit heb ik toen gedaan. De havo ging mij ook met gemak af. Ik denk dat ik een goede basis had gekregen op de mavo. In '83 ben ik geslaagd voor de havo en ik mocht door mijn goede cijfers naar het vwo. Ik heb mij toen aangemeld en ben ook aangenomen maar ik twijfelde. Ik wist niet zo goed wat ik moest doen: ga ik naar het vwo of ga ik studeren?”* Ze wilde praktischer aan de slag en koos voor een hbo. *“(…) Niet zo zeer omdat ik leerkracht wilde worden maar het leek mij wel een degelijke opleiding. Of ik er daadwerkelijk iets mee wilde doen, zou ik dan later wel bekijken.”* Studeren ging haar goed af, maar niet vanzelf. *“Voor de dingen die ik echt moeilijk vond, heb ik me te pletter geleerd. (...) Ik hield zeker van een feestje maar als ik een tentamenweek had, sloot ik mij op in mijn kamer en ging ik leren voor de tentamens.”*

Na haar afstuderen was het moeilijk om een baan te vinden in het onderwijs. Toch lukte het Emma. *“Ik kreeg mijn diploma op vrijdag en de maandag daarop kreeg ik een baan op een mavo in Twente.”* Dat terwijl ze niet persé terug hoefde naar Twente. *“Dat ik weer terug gegaan ben naar Twente is dus echt toevallig. Ik wilde werken, heb nog even getwijfeld aan de universiteit. Ik geloof dat ik mezelf zelfs heb aangemeld maar ik ging toch liever werken.”* Dat eerste jaar werken na de studie was druk. *“Ik moest best hard werken. In mijn eerste jaar in het onderwijs had ik 3 banen. Ik ben gestart met de lessen op de mavo, daarna ging ik ook werken op het MDGO en ik heb ook gewerkt op een huiswerkinstituut.”* Na dat eerste jaar koos Emma voor het MDGO, ook al was het een tijdelijke baan en kon ze op de mavo een vaste aanstelling krijgen. *“Ik heb op de mavo veel geleerd, maar ik had het gevoel dat ik mij op het mbo meer (anders) kon ontwikkelen.”* Vanaf toen heeft Emma veel verschillende vakken gegeven en op verschillende plekken gewerkt, allemaal voor voorlopers van wat nu ROC van Twente is. Naast het geven van de lessen is Emma altijd mentor van een klas geweest en heeft ze studenten begeleid tijdens hun stage.

Langzamerhand vormde zich een voorkeur voor het (persoonlijk) begeleiden van studenten. *“Het begeleiden van studenten vond ik heel erg leuk. Ik wilde meer richting begeleiding en er kwam een vacature en daarop heb ik gesolliciteerd, voor het eerst weer sinds heel erg lang. Ik werd begeleider van een groep. Daarnaast gaf ik ook les.”* Emma's laatste verandering in haar huidige loopbaan, was de switch naar MBO College D&G. *“Toen heb ik gesolliciteerd naar de vacature inhoudsdeskundige student en teamdeskundige.”*

Het professioneel zelfverstaan

Het zelfbeeld

Emma beschouwt zichzelf als een zelfstandig persoon, die altijd vanuit nieuwsgierigheid de student bevraagt. *“Ik heb altijd mijn eigen pad gekozen. Ik wil mijn eigen weg ingaan en mijn toekomst zelf bepalen en daar zelf richting aan geven. En niet dat iemand anders dat voor mij doet. Ik wil van niemand afhankelijk zijn. Dat heb ik heel sterk, misschien niet als kind heel bewust, maar ik heb het wel altijd in me gehad. Ik doe mijn eigen ding. Ik ben wel gehoorzaam, in die zin, dat ik altijd een makkelijke leerling ben geweest, maar wel altijd met mijn eigen wil.”* Hierin heeft ze niet een heel dominant karakter. *“Mijn moeder was behoorlijk bepalend, dat ben ik minder. Mijn dochters bepalen zelf heel veel. En dat vind ik ook heel gezond, dat je zelf mag ontdekken en gaan voelen en je eigen weg mag kiezen.”* Ook in haar keuze voor de opleiding in Nijmegen is ze haar eigen weg gegaan. *“Waarom ben ik eigenlijk toen niet naar Groningen gegaan? Dit was logischer want veel Twentenaren kiezen voor Groningen. Ik was in Nijmegen het enige meisje uit Twente maar dat vond ik wel leuk. Ik vond een hele nieuwe wereld wel spannend en ging meteen op kamers. Ik dacht: ‘We gaan het doen!’”* *“Ik heb wel eens de vraag gekregen of ik de ambitie heb om teammanager te worden. Manager zijn past niet bij mij. Misschien wil ik me niet aan banden leggen, misschien krijg ik het daar een beetje benauwd van. Ik dacht altijd dat het aan mijn bescheidenheid ligt, maar eigenlijk heb ik een sterke eigen wil en houd ik ook echt van mijn vrijheid. Ik houd mij aan regels, maar ik houd net zo veel van mijn vrijheid. En ik wil mijn perspectief niet een ander opleggen, net zoals ik het niet prettig vind als een ander dat bij mij doet. Ik hou van*

eerlijkheid, openheid. Ik ben direct, op een nette manier en maak van mijn hart geen moordkuil en ik hou ervan als andere mensen ook zo werken."

Naast zelfstandig beschouwt ze zich ook als loyaal en trouw aan zowel werkgever als student en haar gezin, met een grote passie voor de student. *"Als ik iets doe dan doe ik het ook met passie. Dat is mooi maar dat kan je ook heel erg veel energie kosten. Ik kan lang door gaan met werken, vind het niet gauw goed en heb ook geen moeite om door te gaan. Ik kan heel goed aan een ander vertellen dat ze beter voor zich zelf moeten zorgen en grenzen moeten aangeven maar voor mij zelf vind ik dit nogal lastig."* Haar man geeft wel eens aan dat ze meer mag loslaten, ook al hebben ze een gedeelde passie voor de student. *"Mijn man is ook een collega en we werkten altijd samen. Wij zijn heel verschillend, maar we hebben ook heel veel zaken gemeen met elkaar. We vinden het belangrijk om studenten een vak te leren maar daarnaast vinden we het allebei belangrijk om een goede sfeer in de klas te creëren. Ook houden we ervan om studenten kennis te laten maken met het werkveld (door bijvoorbeeld bedrijven te bezoeken)."*

Toen ze wat jonger was, werd Emma wel eens onderschat door anderen, vooral omdat ze er erg jong uit zag. *"Dan moesten we af en toe zelf iets voor de klas doen op de lerarenopleiding en dan hadden de leraren iets van: 'Jeetje! Zo!' Ik zag er heel jong uit. Ze dachten waarschijnlijk: 'Goh, dat meisje'. En waren dan verbaasd over wat ik liet zien. Dan dacht ik: 'Kom op nu, ik kan wel wat!' Dat mensen dus afgaan op wat je uitstraalt en je daarmee inschatten."*

Emma heeft moeten wennen aan de cultuur van MBO College Dienstverlening&Gastvrijheid. *"Ik ken die hiërarchische wereld helemaal niet. Voor mij bestaat er geen verschil. Iedereen is nodig in de organisatie en wat je ook doet, je doet ertoe.(...) Toen ik daar als teamdeskundige kwam, benaderden ze me ook anders leek wel. Als een soort expert. Voor mijn gevoel dan, want ik heb het nooit gevraagd, maar zo voelde het wel een beetje. Dat had ik ook met de titel 'inhoudsdeskundige student', dat ik dan leidinggevende zou moeten zijn terwijl dat helemaal niet zo is."*

Het zelfwaardegevoel

Haar collega's geven waardevolle feedback. *"Ik durf wel te zeggen dat een groot deel van mijn collega's mij ook durft op te zoeken om samen te sparren."* Dat ze niet snel tevreden is en altijd naar beter streeft, zorgt wel eens voor feedback van haar dochters. *"Ik vind het wel eens heel vermoeiend van mezelf, mijn dochters zeggen ook wel eens: Je bent goed wie je bent en wees niet altijd zo streng voor jezelf. Steek al die positieve dingen die collega's over je zeggen eens in je zak en geniet er van! Toch wel erg dat ik ze opgevoed heb met het motto: Je bent goed zoals je bent en dat ik zelf nooit tevreden ben. Maar het geeft me ook energie om door te gaan en niet bij de pakken neer te gaan zitten. Ik denk dat ik de kick ook wel nodig heb. Het maakt namelijk wel dat ik mezelf scherp hou en op zoek ga naar nieuwe uitdagingen."* *"Na elke zomervakantie denk ik nog steeds wel van: 'Heb ik het nog in me? Heb ik nog feeling met de klassen, kan ik het nog overbrengen, kan ik ze nog enthousiast maken?' De laatste jaren omdat ik ook wat minder voor de klas sta is het wat minder geworden, maar het maakt ook wel dat je heel gedreven bent en dat je jezelf blijft uitdagen. Als je denk: Dit gaan we gewoon zo even doen, dan denk ik ook dat je de uitdaging veel minder opzoekt. Dat lijkt mij heel saai namelijk."*

Ze heeft niet lang geleden gemerkt dat een functie niet goed voelde en invloed had op haar gevoel van zelfwaarde. *"De functie van 'Inhoudsdeskundige student' heb ik, als functie, twee jaar gedaan en daar voelde ik me uiteindelijk ook niet fijn en prettig bij. Ik hield iedereen op de hoogte van alle ontwikkelingen maar moest ik bijvoorbeeld geen beleidstukken schrijven? Ik wil beleid niet van tevoren opstellen, maar het gaandeweg voelen en ervaren. Dan kan ik pas kritisch kijken omdat ik weet hoe het werkt. Bij de kenniskring student was ik niet tevreden over mezelf. Ik voelde mezelf niet zo op mijn plek als ik me voelde als teamdeskundige. Toen heb ik in overleg met mijn leidinggevende voorgesteld om de taken wat meer te verdelen, om het samen op te pakken. Uiteindelijk is het zo gegaan en hebben we de uren van de inhoudsdeskundigen over de collega's verdeeld en nu doen we het ECHT samen. Ik ben blij dat we het zo hebben opgelost. Voor de mensen is het oké en voor mij is het ook oké."*

De beroepsmotivatie

Emma had niet als kind al de ambitie om docent te worden. *"Maar leraar worden? Ik dacht het niet. Als je weet dat ik bescheiden en rustig was en ben, dan vond ik het een veel te grote stap om voor zo'n groep te gaan staan. Ik vond talen heel erg leuk en daar was ik veel meer mee bezig. Ik wilde wel iets in de reiswereld gaan doen maar dat vond ik dan toch te vaag allemaal. Ik dacht: 'Dit ga ik gewoon doen en dan ga ik daarna wel kijken naar iets anders.'" Het leuke aan het docentschap is haar als het ware overvallen. *"Tot mijn grote verbazing vond ik het super leuk om voor de klas te staan, vanaf mijn allereerste stage. (...) Ik had er meteen heel veel plezier in. Dat had ik niet verwacht. Vanaf het eerste moment heb ik het leuk gevonden om voor de klas te staan. Hoe bescheiden en verlegen ik toen ook was, zodra ik voor de klas sta, gaat de knop om en vertel ik met plezier en enthousiasme mijn verhaal en geniet ik van de verhalen van de studenten. Dit tot op de dag van vandaag."**

Toch is haar liefde voor het helpen groeien en ontwikkelen van (jonge) mensen iets dat altijd in haar heeft gezeten, denkt ze. *"Zo sta ik ook in het leven. Onderwijs is meer dan alleen een vak geven. Je vormt de*

kinderen ook. Je kunt ze zoveel meegeven, alleen al om te zijn wie je bent en hoe je in het leven staat. Ik denk dat dat net zo belangrijk is als de vakvaardigheden doorgeven en aanleren.” Het zelf doorgroeien en ontwikkelen stopt nooit. “Ik heb dat denk ik van huis uit wel echt meegekregen, mijn moeder vindt dat ook heel belangrijk, je vorming, het kijken naar jezelf, jezelf blijven ontwikkelen, hoe kun je jezelf verbeteren. Kijken naar jezelf en rekening houden met anderen zijn wel de motto's die ik heb meegekregen in mijn opvoeding. Dat zit er wel heel erg in.”

Op de hbo opleiding hadden ze een hele hechte klas en was het af en toe iets te gezellig. Het viel haar op dat docenten vooral op zichzelf en hun vak gericht waren. “Alle docenten waren universitair geschoold. Ze waren vooral met hun vak bezig maar minder met de individu in de klas. Een leraar zei zelfs: Ik hoop dat jullie net zulke leerlingen in de klas krijgen als jullie zelf. Dat vond ik wel raar. Waarom kies je er voor om leraar te worden? Kies je alleen voor het vak? Je moet ook voor de mensen kiezen. Je moet het leuk vinden om met mensen om te gaan, dat is het allerbelangrijkste volgens mij.” Emma ervaart dat zijzelf echt gaat voor de succes-ervaring van de student. “Ik heb ooit eens een student gehad, een hele slimme meid, maar ook een hyper-de-pieper en flink wat gedragsproblemen en er was veel aan de hand. Ze had nog nooit een diploma behaald. Advies gegeven om haar weer in de opleiding op te nemen want ze was er ook weer klaar voor. Uiteindelijk heeft het meisje, voor het eerst in haar leven, een diploma behaald. Ze is nu vrachtwagen chauffeur, met een diploma op zak. Ook al doet ze niets met het vak waar ze voor was opgeleid in eerste instantie, ze heeft een succes ervaring gehad en een diploma.”

Emma is erg blij met het ROC van Twente als werkgever. “Ik ben in deze organisatie opgegroeid en volwassen geworden. Dit heeft gemaakt wie ik ben nu. Het ROC heeft mij de kans gegeven om dit te doen en ik heb veel waardevolle mensen ontmoet waar ik heel veel van heb geleerd. Ik heb me hier mogen ontwikkelen en heb de kansen zowel gekregen als genomen.” Ze heeft vooral veel aan de tweedelijns hulp en zorg binnen ROC van Twente. “Het loopbaancentrum, de trajecten maar ook collega's waar je advies aan kunt vragen, dat zijn hele waardevolle dingen. Dat als er iets is, dat je altijd je collega's van het loopbaancentrum kunt bellen en om advies kunt vragen. Dat die er zijn, die heb ik ook echt nodig om mijn studenten te kunnen begeleiden want ik doe het echt niet alleen. Dat moet je ook niet alleen willen, want dat kun je niet.” Haar eigen ervaring bij deze faciliteiten van ROC van Twente heeft haar veel gebracht. “Wat voor mij erg belangrijk was en is, is de samenwerking met het loopbaancentrum en de andere trajecten. Ik had natuurlijk altijd gewerkt voor een beroepsopleiding en dit was een nieuwe wereld voor mij. Ik heb hier veel van geleerd en daar heb ik nu nog steeds profijt van. Je bouwt ook een netwerk op. Samenwerken is voor mij heel belangrijk. Ik zal nooit iets in mijn eentje doen, ik kijk altijd wie mij kan helpen of kan ondersteunen. Samen kun je veel meer betekenen voor een student.”

De motivatie voor het begeleiden van studenten in de (studie)loopbaan heeft zich het sterkst ontwikkeld tijdens haar tijd bij een bijzonder traject van de organisatie. “Jeetje mina, mijn hoofd zat in het begin helemaal vol met die verhalen. Dat groepsproces, een positieve en veilige sfeer creëren, dat lukt me nog wel aardig. Ik had altijd hele leuke en bijzondere groepen, maar de studenten hadden natuurlijk allemaal een verhaal en waren door hun opleiding van herkomst aangemeld om aan zich zelf te werken. Dit ging vaak met vallen en opstaan en soms ging het helemaal niet. De begeleiding was heel intensief. Daarnaast krijg je te maken met allerlei vormen van hulpverlening. De studenten wilden over het algemeen allemaal terug naar hun/een opleiding. Dit lukte natuurlijk niet altijd. Sommige studenten waren niet in staat om terug te gaan naar een opleiding. Maar de verhalen van de kinderen: 's morgens niet je bed uit kunnen komen, depressief zijn, hele nare thuis situaties, armoede, verslavingen, bij zichzelf of bij ouders. In het begin zat mijn hoofd er ook thuis helemaal van vol.” Daarin leerde Emma betrokken te zijn, maar ook afstand te nemen en de professionaliteit bewaren. “Je leert steeds professioneler te worden. Dat je het niet meeneemt naar huis en daar laat waar het hoort, want je kunt ze niet redden. Dat is ook nooit mijn intentie geweest, maar ik wilde ze wel weer graag terug in de of een opleiding krijgen.”

Uiteindelijk heeft Emma gekozen om verder te kijken binnen de organisatie. “Ik vond het mooi om te doen, maar ook erg intensief. Ik werkte parttime (3 dagen) maar was de gehele week bezig met mijn studenten. Mijn opvolgster werkt 4 à 5 dagen. Ik heb nog vaak contact met haar en ze vertelde mij onlangs dat ze vanaf volgend schooljaar twee begeleiders op de groep zetten. Dit zegt genoeg, denk ik.”

De taakopvatting

Het kijken naar de mens achter de student, vanuit interesse en nieuwsgierig, is goed en belangrijk volgens Emma. “De openheid, de warmte, de oprechte interesse in elkaar. Gewoon het mens-zijn. Dat vind ik net zo belangrijk als de zakelijke dingen die je leert: Dat je er mag zijn. Dat je ook kijkt, naast de cognitieve kwaliteiten van mensen, naar de andere dingen. Dat vind ik heel erg belangrijk, dat die ook gezien worden.” Ze herinnert zich nog een docent op de havo die de leerlingen echt zag. “Op de havo hadden we een leuke en betrokken docent Nederlands die zijn vak met veel passie gaf, dat kan ik me nog herinneren. Hij kon goed vertellen. Daarnaast toonde hij oprecht interesse in zijn leerlingen. Het was ook leuk om met hem in gesprek te gaan en hij zag je echt heel erg goed. (...) Heel veel later kwam ik hem tegen op de basisschool van mijn kinderen. Hij was inmiddels boven schoolse directeur van de vrije scholen. Hij kende mij nog na zoveel jaren.

Dat vond ik heel bijzonder. Dat je een oud leerling herkent na zo veel jaren. Dit betekent dat je mensen echt ziet.” Een veilig leerklimaat bieden is daarbij een essentiële voorwaarde: “Belangrijk in zowel opvoeding als het onderwijs vind ik dat je de kinderen een basis (veiligheid, vertrouwen, liefde en structuur). Ik vind het belangrijk dat kinderen de kans krijgen om te groeien en te ontdekken wat hun grenzen zijn. Ik schrik soms van leerkrachten die denken te kunnen voorspellen hoe de toekomst van een kind eruit gaat zien. Dat weet je namelijk niet.” Voor het kunnen bieden van een veilig leerklimaat, is ook een goede voorbereiding van belang. “Ik was ook wel altijd heel serieus in de voorbereiding. Ik moest echt boven de stof staan want als ik dat niet deed dan zou ik weg zijn. Zeker als je begint.”

Het liefst biedt Emma ruimte voor verschillende perspectieven en twijfel in haar lessen. *“We kunnen altijd nog weer dingen leren, dat zeg ik ook tegen mijn studenten. Het woord onzeker, onze doelgroep bestaat toch uit veel kwetsbare meisjes, daar is op zich niets mis mee. Het geeft misschien een naar gevoel, maar het maakt wel dat je aan het werk blijft. Mensen die zeggen: Ik twijfel nooit aan mezelf. Die gaan ook helemaal niet meer aan de slag met zichzelf en dat is toch gewoon heel erg saai?”*

Een goede (studie)loopbaanbegeleider observeert, luistert en stelt een eigen oordeel zo lang mogelijk uit volgens Emma. *“Mensen denken heel gauw te weten hoe iets is. Die denken: Zo is het, die kan dat niet, stop er maar mee. Terwijl ik dan denk: Ja misschien. Maar we gaan wat mij betreft kijken hoe ver je kunt komen en als het niet kan, dan niet, maar we gaan het wel proberen. Wie ben jij dat je denkt te kunnen voorspellen hoe het gaat? Daar heb ik echt moeite mee en dit vind ik nog steeds lastig. Ondanks dat ik soms kan inschatten dat het heel lastig gaat worden.”* Emma spreekt uit persoonlijke ervaring hierover. *“Op school was mijn oudste dochter een slow starter, we hebben heel wat gesprekjes gevoerd. Ik heb nooit verteld wat leerkrachten allemaal zeiden, want ik wilde niet dat ze een stempel opgedrukt zou krijgen en dat ze zich erna zou gaan gedragen. Ze heeft haar havo glansrijk gedaan en ook haar verdere opleiding. Het heeft goed uitgewerkt en dat is misschien wel een leidraad voor me geweest.”*

Ze vindt dat het reflecteren op ervaringen de student kan helpen zichzelf te leren kennen. *“Je leert het meeste van de ervaring die je opdoet in het leven. Het je bewust worden van wie je bent, wat je uitstraalt. Dat zijn dingen, die vind ik misschien nog wel het belangrijkste. De rest dat leer je nog wel in het verdere leven, denk ik.”* Hierin is het van belang om altijd te controleren of je elkaar goed verstaat. *“Ik denk dat het goed is om als loopbaanbegeleider tijdens het gesprek te checken bij de student of je hem of haar goed hebt begrepen. Tuurlijk gaat het wel eens mis, alhoewel ik het heel vervelend vind als er iets mis gaat of als ik heel druk ben. En ik zit in een gesprek en ik denk: Even Zen worden, omdat ik er wil zijn. Vanmorgen had ik ook een gesprek met een student en dan zegt een collega tegen mij: Dat je die vraag durft te stellen. Daar sta ik helemaal niet bij stil. Uit nieuwsgierigheid stel ik de vraag omdat ik niet zelf wil gaan invullen. Als de ander geen antwoord wil geven, dan is het ook oké. Checken en luisteren zijn heel erg belangrijk om te voorkomen dat je dingen voor de ander gaat invullen, dat zeg ik ook tegen onze studenten. Als studenten moeilijk hun gevoelens kunnen verwoorden, dan stel ik vragen om te toetsen: Is dat wat je denkt, is dat wat je voelt? Klopt dit of is het anders?”* Soms betekent dit dat je als docent je eigen irritaties even opzij moet zetten. *“Het kan zijn dat je klaar bent met een student. Dat snap ik ook wel, maar daarnaast moet je soms ook zelf effe het laatste zetje geven en zakelijk kunnen zijn. Als teamdeskundige is het mijn taak dan om dat te doen.”*

Het toekomstperspectief

Op dit moment is het goed zoals het is, geeft Emma aan. *“Er valt genoeg te doen en te leren bij het team waar ik nu zit.”* Emma is eraan gewend geraakt dat er altijd iets op haar pad kwam en houdt de opties open.

Bijlage 6: Biografisch (zelf)portret Lena

“Blijf altijd dicht bij jezelf en luister vooral heel goed. Ga je niet anders voordoen en ga jezelf niet vergelijken met anderen. Wees jezelf en als jij een stukje van jouw motivatie en jouw drijfveer laat zien, dan krijg je dat ook van die leerling terug en dat kun je hem of haar ook veel beter begeleiden.”

Formele loopbaan

Lena is 30 jaar en vanaf 2012 werkzaam bij ROC van Twente als docent, (studie)loopbaanbegeleider en vanaf 2015 als teamdeskundige. Ze heeft haar jeugd doorgebracht in een klein dorpje en een hechte gemeenschap in Twente. *“Je kende elkaar van school, maar je zal ook bij elkaar op de sport en bij elkaar bij feestjes. Ik zat met 16 kinderen in de klas. (...) Toen ik van de basisschool af moest voelde ik me echt vreselijk, ik vond het zo erg. Ik heb echt gehuild dat ik naar de stad heen moest, want ik ben wel echt een beetje zo 'n dorpsmens. Dus ik moest in één keer naar de stad en dat vond ik helemaal niets.”*

Ze ging naar de havo naar de stad, omdat niemand naar de school ging waar ze liever heen wilde. Ze was de oudste thuis en koos voor veiligheid. *“Ik kwam in een klas met veel jongens en meisjes uit de stad en ze vonden dat ik echt heel erg Twents praatte. Ze wisten niet waar mijn dorp lag en ik zei: Mam, ik wil weg! Ik vond het er niet leuk, heb er twee jaar echt met tegenzin gezeten, maar ik hield vol want na de onderbouw zou ik toch naar de andere havo gaan.”* Vanaf de bovenbouw op de andere school was het een fijne tijd. *“(...) ik kende al heel wat mensen van het uitgaan die daar ook zaten. Dat was één groot feest, echt gaaf, echt leuk! Alles kon op die school, alles mocht.”* Ze haalde de havo, vooral dankzij de hulp van haar vader. *“Ik wou altijd fysiotherapeut bij FC Twente worden, dat was mijn droom. Dat waren echt mijn helden, ik volgde samen met mijn vader alles van FC Twente, plakboeken met knipsels vol. Mijn nicht is tien jaar ouder en was vroeger altijd wel het voorbeeld voor mij. Wat zij deed dat wou ik ook en zij is ook fysio geworden, dus dacht ik... na ja, dat ga ik ook doen. Toen heb ik een keer meegelopen en was ik er heel snel klaar mee (lacht).”* Omdat Lena sport altijd heel erg leuk heeft gevonden, begon ze op het hbo met de studie *“'Bewegingsagogie en psychomotorische therapie' een hele mond vol.”* Na een jaar veranderde ze naar ‘docent bewegingsonderwijs’ en rondde dit in vier jaar tijd af met een diploma.

Lena deed, samen met haar moeder, de master SEN. *“Mijn moeder was al begonnen met de master SEN in deeltijd, twee jaar, en je kon hem ook in voltijd doen in één jaar. Ze dacht dat dit wel wat voor mij was en dus hebben we de master SEN samen gedaan. Dat was leuk en kon ik wat mee. Heel praktisch en toepasbaar. (...) In het begin moest ik op mijn stage wennen omdat het leeftijdsverschil niet zo heel groot was en ik dus ook niet automatisch een natuurlijk overwicht had. Maar ik merkte dat als ik echt in gesprek ging en naar ze luisterde en zij merkten dat, dan kon je er ook wat mee. Dus door te luisteren kon ik ook duidelijke afspraken maken zo van: 'Jongens, we gaan eerst een coupetest doen en daarna gaan we voetballen.' Dat vond ik gaaf.”*

Ze begon haar carrière op ROC van Twente bij een team in de zorg. *“Ik was 23 en wist niet wat er van mij verwacht werd en wat ik moest doen. Die woensdag kwam ik daar en dertig van die meiden zaten me aan te kijken en ik dacht: ‘Oh oh, god, wat doe ik hier?’ Ik vond het echt heel erg, verschrikkelijk. Waar was ik aan begonnen? De vrouw die mij moest begeleiden deed dat eigenlijk niet.”* Toen er een vacature kwam bij een ander team in ROC van Twente, solliciteerde ze. *“(...) In eerste instantie ben ik dat niet geworden, maar later werd ik teruggebeld of ik toch nog op gesprek wilde. Er kwam nog een vacature en toen mocht ik beginnen. Ik had ook weer geen idee waar ik terecht kwam. Ook omdat iedereen hier wel een leger of politie achtergrond heeft en ik niet. Vanaf het begin merkte ik al dat ik het leuk vond, ook al was het spannend. Elke week had ik een gesprek met de teammanager om te vertellen hoe het ging. Hij kwam ook vaak bij me in de les en dat was heel erg fijn.”*

Het professioneel zelfverstaan

Het zelfbeeld

Lena heeft voor haar gevoel best lang thuis gewoond, tot haar 25^e. Haar vader is haar grote inspiratiebron. *“We lijken ook wel veel op elkaar, hij houdt van het kleine dorp, dat is zijn basis en zit hij in allerlei groepjes en de dorpsraad enzo. Daar is hij thuis, ook over de hele wereld, maar hij komt altijd weer terug.”* *“Ik had het daar eigenlijk veel te leuk. Mijn vader heeft mij echt gepusht maar anders had ik de havo ook niet binnen de tijd gehaald. Ruzies mee gehad, dat wel. Ik haatte die man soms. Ik wou alleen maar uit, werken bij de C1000 en ik wou uit. Meer wou ik niet, ja, HBO dan (lacht).”* Ze heeft zich lang een dorpsmeisje gevoeld en hoefde niet zo nodig op kamers. *“In Zwolle liep ik stage (...) en ik weet nog goed dat er een kindje naar me toe kwam en aan mij vroeg uit welk land ik kwam omdat ik zo raar praatte (lacht). Ik realiseerde me niet dat het zo erg was.”*

Lena ziet zichzelf als een enthousiaste, positieve en inlevende docent en (studie)loopbaanbegeleider. *“Ik had alles voor elkaar, mijn ouders werkten allebei, ik kon alles krijgen wat ik wilde. Ik kon alles, mocht alles. Hier zijn er soms wat, die hebben echt geen geld. Daar kunnen zij niets aan doen en omdat die ouders een puinhoop hebben gemaakt van hun eigen leven, wil dat niet zeggen dat dat voor hun ook meteen de basis*

moet zijn.” Juist omdat zij een mooie en veilige jeugd heeft gehad, maakt voor haar gevoel dat ze veel aandacht voor de ander heeft en zich inzet om haar studenten gelijke kansen te geven. Soms zit haar chaotische karakter haar daarbij in de weg. *“Ik denk dat ik het wel goed doe, maar ik kan soms ook een ontzettende chaoot zijn. Dat ik met 10 dingen tegelijk bezig, oh dit moet nog en dat ook nog. En als ik dan met een leerling in gesprek ben en dan zeg ik: ‘Oh ja, ik moet heel even iets afmaken van de vorige en dan kom ik bij jou.’ Dat ik dan met mijn hoofd soms nog bij een ander persoon ben dan waar ik me eigenlijk op moet richten.”* Daarnaast heeft ze zich met haar open karakter ook wel eens de neus gestoten. *“Ik ben in het begin nog wel eens veel te goed gelovig geweest (lacht). Een jongen had een horloge gestolen. Hij vertelde dat hij het horloge had gepakt omdat hij elke dag op weg naar school van de fiets werd getrokken door een man en dat hij allemaal dingen voor hem moest doen en gaan stelen. En ik meteen op de barricade en zei: ‘Wat gemeen! Daar moeten we wat aan gaan doen!’ Mijn collega die erbij zat zei later: Lena, geloof je dat nu echt? Kijk eens hoe hij erbij zat toen hij dat vertelde, het is gewoon één groot verzonnen verhaal. Hij zag dat aan alle non-verbale reacties, de manier waarop hij keek, naar de grond, vol schaamte over wat hij zei. Later gingen we doorvragen en toen zei mijn collega: ‘We hebben een smoelenboek bij de politie, kan jij aangeven wie het is geweest?’ Ja, dat kon hij wel. Daarna begon hij te huilen, dat het toch niet waar was. Die jongen zat in een pleeggezin en had helemaal niets. Hij wilde ook weleens een gaaf horloge.”*

Als haar vader Lena niet zo achter de broek aan had gezeten en had geloofd in haar kunnen, dan had het studeren waarschijnlijk een stuk langer geduurd. *“Ik deed Natuur en Gezondheid, want ik wou fysiotherapie gaan doen, dacht ik toen nog. Maar daar had ik mijn vader wel bij nodig. ‘Als jij geen voldoende haalt, dan ga je niet uit!’ En dan ging ik wel leren. En hij hielp mij als ik het niet begreep. Bloed, zweet, tranen en ruzies toen. Mijn broertje, die zit twee jaar onder mij en kon ook wel naar de HAVO, zei: ‘Zoals Lena dat heeft gedaan, dat ga ik echt niet doen.’ En ging naar de mavo (lacht).”*

Het zelfwaardegevoel

Pas aan het einde van haar studie durfde Lena de stap te maken om een groot avontuur aan te gaan en in het buitenland stage te gaan lopen. *“Mijn stage in Australië is mij het meest bijgebleven.(...) Ik dacht al langer dat ik dat wilde gaan doen. Mijn vader is voor zijn werk ook altijd de hele wereld over en nu ook weer in Afrika en hij stimuleerde me heel erg om dat te doen. Ik was ook altijd heel jaloers op hem en nu had ik de kans. Mijn vader is daar echt mijn inspiratiebron voor geweest, ook door het reizen van hem.”*

Lena voelde zich vrij snel zeker genoeg om de rol van teamdeskundige op zich te nemen. *“De teammanager heeft me vrij snel gevraagd of ik teamdeskundige wilde worden. Met de master SEN was ik wel de aangewezen persoon hiervoor en dat wilde ik wel. (...) Toen ik gevraagd werd om teamdeskundige te worden, gaf de teammanager aan dat het ging om het begeleiden van leerlingen met problemen. Dat vond ik wel leuk en toen ben ik er zo ingerold.”*

Het avontuur op de universiteit na haar hbo studie was van korte duur en niet positief voor het gevoel van zelfwaarde. *“In 2011 had ik nog geen zin om aan het werk te gaan en ging in Utrecht ‘Pedagogische wetenschappen’ studeren aan de universiteit. Ik was 21, woonde nog thuis en merkte vrij snel dat dat niet zo’n goede keus was en niet bij mij paste. Ik was alleen maar met theorie bezig en niets in de praktijk. Ik vind het heel fijn om bezig te zijn met dingen en meters te maken en hard te werken, maar daar was ik wekenlang bezig met een verslag van één A4-tje. Na al die moeite ingeleverd en toen had ik een 1. Dat was zo frustrerend en de begeleiding was veel afstandelijker en onpersoonlijker dan dat ik gewend was. (...) niet motiverend en ik dacht: Dit is niets voor mij.”*

Studenten komen nu naar haar toe met hun verhalen en dat geeft Lena een sterk gevoel van zelfwaarde. *“Ik was meteen SLB-er van een eerste jaars groep en hoorde wat er allemaal in de klas gebeurde en was ook best veel tijd kwijt aan gesprekken met leerlingen. Ze kwamen ook vaak bij mij met hun verhaal, zonder dat ik er echt om vroeg. Dat vond ik heel interessant.”*

Ook haar collega docenten vertrouwen haar en betrekken haar bij hun vraagstukken. *“Met mijn teamgenoten gaat dat heel erg goed. Iedereen weet wat mijn functie is en de slb-ers lichten mij altijd in als er iets speelt in de klas. Het voelt heel fijn en prettig. Docenten vragen mij ook hoe ze het beste dingen kunnen aanpakken. Ik ben een schakel tussen het team en het loopbaancentrum en ik voel me hierin helemaal op mijn gemak.”* De organisatie is zich steeds meer bewust van het belang van LOB volgens Lena. Haar team in ieder geval. *“Ik heb het geweldig in mijn team. Ik vind het mooi dat er veel meer nadruk op ligt hoe belangrijk LOB is in de organisatie en dat ook de mensen van de oude stempel die in eerste instantie dachten dat dit allemaal niet nodig is, het steeds meer gaan waarderen. Nu heb ik mijn team daar in meegekregen. Het heeft even geduurd, maar uiteindelijk staat iedereen erachter.”* Volgens haar heeft dat voor een groot deel te maken met de professionele ontwikkeling van haar teamgenoten. *“Ik denk dat mensen zichzelf verder hebben ontwikkeld, veel teamgenoten zijn bezig met een hbo opleiding, van social work, tot docent omgangskunde, maatschappijleer, PABO. Daardoor zien ze veel meer belang in dat begeleiden van de leerling.”* Het is echt een groeiproces van de groep geweest, zegt ze. *“En degene die niet hierin meegaat, ziet wel dat wij het heel erg belangrijk vinden en ondersteunt ons daarin en zegt dat hij dat waardeert. Hij zegt dan: ‘Ik vind het echt mooi hoe jij dat aanpakt als teamdeskundige en goed hoe jij de leerlingen daarin begeleid’.”*

De beroepsmotivatie

Het duurt even voordat Lena kan wennen aan het idee dat ze docent gaat worden. *“Ik zei altijd dat ik echt niet hetzelfde zou gaan doen als mijn moeder. Mijn moeder werkt als leraar op de basisschool, dezelfde basisschool als waar ik op zat. In het eerste jaar op de KALO had je een gezamenlijk propedeuse jaar en moest iedereen stage lopen op een basisschool. (...) Maar de stage op de basisschool vond ik tot mijn eigen verbazing heel erg leuk.”* Tijdens de stages merkte ze dat ze speciale belangstelling had voor kinderen en jongeren waarmee het minder goed ging. *“Er was bijvoorbeeld een jongen die heel vaak niet in de les was en dan vroeg ik aan de docent waarom dat was en dat had te maken met zijn thuissituatie. Dat boeide mij en om te zien hoe de begeleiding op school was en ze die jongen hielpen om toch een diploma te halen, vond ik heel mooi. Het mooie aan sport is dat de jongeren even hun energie en hun ei kwijt kunnen en daar zie je ook heel veel aan gedrag. Of iemand lekker in zijn vel zit of dat iemand heel kwaad is op dat moment. Het komt er allemaal uit.”*

Ze heeft al snel een voorkeur voor de iets oudere doelgroep. *“In het derde jaar liep ik op de middelbare school stage en ik vond dat echt heel leuk omdat ik het gevoel had echt contact te maken en op gelijkwaardig niveau met ze in gesprek kon gaan. Ik merkte ook dat de verhalen die rondom de leerling speelden in de thuissituatie bijvoorbeeld, wat ze bezig hield, me boeiden.”*

Nog steeds is een belangrijke drijfveer van Lena het creëren van gelijke kansen voor iedereen. *“Ik vind het belangrijk dat elke leerling die hier komt, recht heeft op dezelfde begeleiding en een stukje enthousiasme voor de opleiding. Dat iedere leerling de kans krijgt om uiteindelijk een diploma te kunnen halen en een weg te vinden in hun werkende leven zodat ze ook een kans krijgen, en niet alleen de leerlingen die alles goed voor elkaar hebben, zoals ik het altijd had. Ook de jongeren, juist de jongeren die ook uit een minder milieu komen, dat die de kans hebben om verder te komen. Die kinderen hebben zo'n oneerlijke start gehad in hun leven, die kunnen er niets aan doen dat ze zo zijn opgegroeid.”*

Wat leidinggevendens betreft zijn er nogal wat wisselingen van de wacht geweest. *“De vorige teammanager stond er volledig achter, vond het heel belangrijk en motiveerde dat. Hij zag het belang er van in en luisterde zelf ook goed naar de student en vroeg de student ook wat zij belangrijk vonden en wat zij anders wilden. Met hem zijn we een hele goede weg ingeslagen en ik hoop dat dit zo door kan gaan. Nu is het maar weer afwachten. We worden er wel eens moedeloos van, vooral het gevoel dat er niet naar je geluisterd wordt.”*

Alle wisselingen veroorzaken veel onrust in het team geeft ze aan. *“De weg die we omhoog insloegen met de vorige teammanager, de mensen die weer opbloeiden en fanatiek en enthousiast werden, dat kakt weer in nu en dat vind ik heel erg jammer. Ik denk dat het heel erg belangrijk is dat er echt naar een team wordt geluisterd, net als dat het belangrijk is om goed naar een student te luisteren. Je kunt het nooit iedereen naar de zin maken, dat begrijp ik ook. Maar ik denk ook dat het niet goed is dat een team in twee jaar tijd drie teammanagers heeft gehad, want daar kun je niets mee opbouwen.”*

Hierin ziet ze het belang van een stabiele en opbouwende leidinggevende die de collega's stimuleert en ondersteunt. *“De teammanager is uiteindelijk degene die een team moet kunnen ondersteunen en kunnen aangeven: ‘Zo gaan we het doen’. Vooral voor ons is dat ook echt belangrijk, misschien heeft dat met de cultuur van het beroep te maken, dat zou kunnen. Dat iemand af en toe erboven kan staan, maar ook vaak één is met de groep, met de docenten. Iemand die weet wie we zijn als persoon, iemand die snel weet hoe of de hazen lopen. Iemand die kijkt en aandacht heeft voor waar je mee bezig bent, in de les komt kijken. Daar voel je je door gezien en gewaardeerd. Nu beginnen we weer bij nul. Jammer.”*

Lena's motivatie is toegenomen omdat ze beter geworden is in het werk. *“Doorvragen, altijd. Door een verhaal prikken zodat je echt de achterliggende intenties te weten komt. Niet zo maar klakkeloos wat aannemen. Daar ben ik een stuk beter in geworden, ook in het zien van andere signalen.”*

De taakopvatting

Lena vindt het helpen ontwikkelen van creativiteit en begeleiden naar zelfsturing, goed onderwijs. Vooral haar ervaring in Australië bij een democratische school heeft veel indruk op haar gemaakt en haar opvattingen over goed onderwijs gevormd. *“Ik wou iets met touwzwaaien doen en heb van de ouders ergens een touw vandaan gehaald, aan een boom vastgemaakt en maar touw zwaaien. De kinderen vonden het fantastisch, dat hadden ze nog nooit gedaan! Deze ervaring heeft veel invloed gehad op me. Creativiteit vind ik heel belangrijk, steeds nieuwe dingen bedenken en ook de ander zelf te laten ontdekken. Volgens mij moet je een kind niet alleen maar pushen en zeggen hoe het moet. Laat ze het eerst maar gewoon zelf proberen en kijken wat er uit komt. Niet alles maar zo op een presenteerblaadje geven. Gisteren bijv. gaf ik volleybal training en moesten ze met z'n drieën inspelen en vroegen ze hoe ze dat moesten doen. ‘Bedenk zelf maar eens’... en later leg ik het even stil en gaan we kijken op welke manieren er wordt ingespeeld. Er is niet één goede manier.”*

Om goed onderwijs te kunnen geven moet je authentiek zijn en echt interesse hebben in de student. *“Wees goed in het omgaan met de leerlingen en heb de wil ook om daar ook beter in te worden. Begrijp de soms letterlijke schreeuw om aandacht van de leerling en heb daar aandacht voor.”* Hierin is het van belang om te weten dat het niet alleen maar om het overbrengen van het vak gaat. *“Docent zijn is veel meer dan alleen maar lesgeven, wat heel veel mensen denken. Mijn broer zit in de bouw en die begrijpt niets van die werkdruk.*

Het is veel meer dan alleen maar je lesje draaien en ik denk dat als je alleen maar affiniteit hebt voor jouw vak, dat je nooit op niveau 1 of niveau 2 of 3 opleiding kan werken."

Het aangaan van een relatie met de student en het kunnen aanvoelen en anticiperen op wat nodig is op dat moment voor die student, zijn belangrijke kenmerken van een goede (studie)loopbaanbegeleider volgens Lena. *"Het allerbelangrijkste van een (studie)loopbaanbegeleider vind ik dat je je kunt inleven en verplaatsen in een student. Als je dat niet kunt, dan kun je diegene ook niet helpen met de voortgang van de studie of wat daarna komt. Dus je moet echt een klik hebben met die leerling en het interessant vinden om je in te leven in hun verhaal en hun leven. Pas dan, vind ik, kun je een goede (studie)loopbaanbegeleider zijn."* Dat kan volgens Lena niet iedere docent en dat hoeft ook niet. *"Ik vind absoluut niet dat iedere docent dit moet kunnen. Ik vind het heel belangrijk dat SLB en LOB heel hoog op de agenda staat van het team. Net zo belangrijk als dat je les geeft. Daarnaast moet je met elkaar in het team kijken wie er geschikt is als (studie)loopbaanbegeleider en aan de hand daarvan keuzes gaat maken wie de SLB-er wordt. En niet van: Oh, jij hebt nog uren over, jij wordt ook SLB-er. Dat kan niet, want dan verzuipen sommige leerlingen."* Dat zou volgens Lena kunnen door de rol ook goed te faciliteren. *"Dat doen we hier gewoon maar erbij, ik zou eigenlijk niet weten hoe we dat officieel zouden kunnen doen met uren. Ik zou het toch nog anders willen bekijken en hier taakuren aan hangen. Zodat je dan minder taakuren voor andere opdrachten hebt en je er beter op kan focussen. Want ik denk echt dat als je een goede SLB-er bent, dat je dan ook heel veel uitval kunt voorkomen. Doordat de leerling zich gehoord voelt en voelt dat hij aandacht krijgt en samen in gesprek gaan en naar mogelijke oplossingen kijken. Anders dan dat de leerling denkt: Laat maar, ik kap er wel mee."*

Het toekomstperspectief

Lena wil zich graag verder ontwikkelen op het gebied van sociale problematieken bij jongeren. *"Het fascineert me waarom jongeren bepaald gedrag laten zien en ik zou me nog meer willen verdiepen in het waarom daarachter en hoe ik er voor kan zorgen dat zo iemand er weer uit stapt."*

"Ik zou nog meer willen weten over dat soort probleem gedrag. Nog geen tijd gehad om me echt daarin te verdiepen maar ik zie mezelf nog wel een deeltijd opleiding / post HBO in die richting doen. Met de teammanager heb ik het er wel eens over gehad, bijvoorbeeld in de richting van systeem therapie."

Lena vindt het steeds leuker worden in haar team. Helemaal nu er steeds meer nadruk komt te liggen op de bredere ontwikkelingen van de student en niet meer alleen op de beroepscompetenties. *"Nooit gedacht: 'Ik stop ermee'. Echt niet!"*

Bijlage 7: Biografisch (zelf)portret Maria

“Het is niet alleen een kwestie van willen, maar soms ook van kunnen. Ik vervang het woordje willen ook vaker voor kunnen. Dat geeft weer hele andere inzichten. Er zijn veel studenten die wel graag willen, maar vanuit de thuissituatie niet anders kunnen. Volgens mij is het belangrijk om dat mee te nemen en daarmee de deur op een kier te laten.”

Formele loopbaan

Maria is 47 jaar en werkzaam bij ROC van Twente in twee teams waar ze vaktheorie, burgerschap en praktijklessen geeft. Ze heeft tot haar 21^e in Twente gewoond. Ze ging alleen, zonder haar oudere broer die op de andere school van het dorp zat, naar de basisschool. *“Op de basisschool heb ik op zich wel een leuke tijd gehad, behalve in klas vijf/zes, het laatste jaar. Ik had les van de directeur van die school en die had wat meer affiniteit met de leerlingen van ouders als artsen, directeuren enz. en daar was ik er duidelijk niet één van. Deze man was nogal status gevoelig en dat heeft hij wel laten merken. Niet alleen aan mij, maar aan alle leerlingen die van ‘Jan met de pet’ waren zeg maar.”* Deze docent bracht ook het advies ‘mavo max’ uit en dat advies was bindend. *“(…) Mijn vader was veel weg en bemoeide zich daar niet mee en mijn moeder was daar wel wat volzaam in, misschien wel wat te volzaam. Dat is geen waarde oordeel want ik denk dat het wel bij die tijd paste. Ik dacht niet prima, maar had het gevoel dat er weinig te halen viel en heb het er maar bij gelaten.”* Op de mavo had Maria het geweldig, zonder een boek te hoeven open doen. Op de havo kon dat niet meer en moest ze hard aan de slag. *“Daar was het voor mij een stukje overleven. Ik moest de leuke dingen laten gaan en gewoon zorgen dat ik mijn diploma ging halen. Het leuke was wel dat ik daar toen mijn partner heb leren kennen waar ik mee getrouwd ben geweest en mijn kinderen mee heb gekregen.”*

Maria komt uit een kappersgezin en omdat ze niet wist wat ze wilde gaan studeren was de stap naar een kappersopleiding makkelijk gemaakt. Ze haalde in korte tijd alle diploma's die in het kappersvak te halen waren en ging aan het werk. Haar eerste werkervaring was al een hele positieve ervaring waarin ze het vertrouwen kreeg van de salonmanager. Op haar 21^e is ze de liefde achterna verhuisd naar Den Haag en dat was een grenservaring. *“Ik heb daar geen leuke drie jaren gehad, wel leuke mensen leren kennen, die ik nog steeds zie. Maar de onveiligheid die ik voelde en het verschil met waar ik vandaan kwam, daar zat te veel tussen. Ik had ontzettend veel heimwee en wou terug naar Twente.”* Na drie jaar is ze terug verhuisd naar Twente. *“De cultuur die heerst in een grote stad dat past niet bij mij. Terug naar Denekamp hoefde ook niet, maar daartussenin zou Hengelo of Deventer beter passen. Het werd Hengelo, we zijn samen teruggegaan naar Hengelo.”* Ze ging werken in kapsalons in verschillende segmenten en kreeg kinderen. Toen ze zwanger werd van haar derde kind merkte ze dat het werk fysiek zwaarder werd. *“Ik ben gaan kijken wat de mogelijkheden waren en ik kon een didactische aantekening halen (...) en daarop volgend de BVE. Dat heb ik gedaan, toen mijn jongste een jaar was ben ik weer naar school gegaan.”* Na de stage bij een particuliere opleider stapte Maria over naar ROC van Twente. In 2011 is Maria, naast haar baan, weer gaan studeren op een hbo opleiding. Dit was nodig om een volgende stap te kunnen maken in haar carrière binnen ROC van Twente.

Het professioneel zelfverstaan

Het zelfbeeld

Maria beschouwt zichzelf als mens alleen maar niet eenzaam. *“Ik kan ‘alleen’ wel onderstrepen als een stuk van mijn persoonlijkheid (even stil). Ik denk dat ik in eerste instantie heel erg de dingen alleen uitzoek en onderzoek. Met mezelf in gesprek ben voordat ik iemand anders daarin meeneem of deel.”* Ze kijkt de kat uit de boom, ervaart zichzelf niet als heel toegankelijk. *“Ik ben een rustig persoon en observeer graag hoe iemand het lokaal binnen komt, het materiaal klaar legt, wel of niet de boeken bij zich heeft, wel of niet op tijd in de les aanwezig kan zijn.”* Hierin probeert ze haar eigen oordeel een plek te geven. *“Ik probeer geen oordeel te hebben en als ik het wel heb, dan fluit ik mezelf terug en denk ik: ‘Even wachten (achternaam)! Ik denk dit vanuit mijn referentiekader, blijf er maar neutraal instaan nu.’ Dat heb ik wel geleerd, want het is heel menselijk om wel meteen een oordeel te hebben. Maar het is zo vanuit je eigen gevoel en wereld. Het is een eerste overtuiging, maar het moment dat je iemand echt leert kennen en open staat voor die ander, is er ruimte voor een andere blik.”* Maria staat vooral open voor de non-verbale signalen in de omgeving. *“(…) En ik denk dat ik bepaalde dingen aan voel. Ik ben gevoelig voor sferen en voel wel bepaalde dynamiek aan en kan daardoor de vinger goed op de zere plek leggen.”* Ze ervaart haar eigen thuissituatie vroeger in het gezin als warm en herkent eigenschappen in die van haar vader. *“We konden altijd over alles praten thuis, ook flinke gesprekken zeg maar. Alles was bespreekbaar, ruzie werd er ook gemaakt. Er was veel ruimte en veiligheid in het gezin met mijn vader als initiator van het goede gesprek. Ik herken steeds meer van hem, even terug in de stoel en dan zag ik hem nadenken. Daar lijk ik op. Het ook altijd proberen te bekijken van de andere kant. Zinnen die ik me onbewust eigen gemaakt heb. Ik mis mijn vader, mijn maatje, mijn klankbord.”*

Maria geeft aan dat teammanagers haar feedback geven op haar kwaliteiten. *“(…) En dan duurt het heel lang voordat ik in de actiestand ga, eerst observerend en beschouwend zoals ook de teammanager altijd*

zegt. Ik zet op die manier wel een bepaalde veiligheid neer voor de student. Veiligheid is belangrijk voor studenten om dat te kunnen doen en zeggen wat het dichts bij je ligt.” Een teammanager zag een aantal kwaliteiten zelfs eerder dan Maria zelf. “Ik begreep het zelf eigenlijk niet zo goed. Ik dacht: Heb ik weer een niveau 2 klas? Daarin moet je eerst van de groep een klas maken en dat duurt altijd weer even. Nu voel ik wel waarom ze dat deed. Ik denk dat het iets is dat deels ook van nature in me zit. Daar kun je zo veel studies voor volgen, maar het is denk ik ook een kwaliteit die ik gewoon bezit.” Maria weet dat collega’s haar introverte gedrag opmerken. “Mensen geven me dat ook wel eens terug. Het is geen bewuste keuze van mij, maar een staat van zijn op de één of andere manier. Mijn karakter (even stil...) en als ik dan wat extravert ben dan ben ik daar ook wel wat selectief in bij wie. Dat is niet omdat ik de mensen om me heen niet aardig vind, maar op gevoelsniveau moet ik denken: ‘Dit is oké.’”

Het zelfwaardegevoel

Om zichzelf te kunnen waarderen is het voor Maria belangrijk zich gelijkwaardig aan de ander te voelen en hierdoor in balans te zijn. “Ik heb in aardig wat salons ervaring op mogen doen, van het hoog segment tot het laag segment. Voor mij past ergens daartussen het best bij mij. Daar vind ik een goede balans tussen werknemers en de klanten, wat voor mij belangrijk is. In het hoog segment slaat de balans redelijk door naar de klanten die binnenkomen en in het laagsegment is het voor mijn gevoel net andersom. Ik vind de gelijkwaardigheid prettig.” Dat gevoel relateert ze aan een ervaring van ongelijkwaardigheid in haar basisschoolperiode. “Ikzelf heb gevoeld op de basisschool hoe het is als je er niet toe doet.” Daarin is in haar (studie)loopbaan uitdagingen niet uit de weg gegaan. “Het was tweeledig om alleen naar de havo te gaan. Aan de ene kant was het een bevestiging voor mezelf van: Zie nou wel, ik kan het wel. Een bewijsdrang was dat zeker, nog gerelateerd aan het laatste jaar basisschool. Aan de andere kant was het ook gewoon eng om alleen te gaan.”

Maria ervaart een positief zelfwaardegevoel in haar werk. “Op het moment dat ik voel dat de student nog niet zo ver is dan stop ik ermee en wacht ik een ander moment af. Ik denk dat ik dat meestal wel op juiste waarde kan inschatten. Dan denk ik: ‘Ik ga nu te snel, ik wacht nog heel even op mijn beurt.’ Ik voel me eigenlijk wel goed hierin, ik ervaar dat ik het kan.” Ze relateert de behoefte aan een gevoel van gelijkwaardigheid ook aan haar studenten. “Zo werkt het volgens mij bij onze studenten ook. In de ontmoeting is het volgens mij nodig dat je op hetzelfde niveau kunt levelen met elkaar om tot iets moois te kunnen komen. Dat niet de ene denkt: ‘Zij is bepalend in het gesprek en ik ben volgzzaam.’ In die zin denk ik dat het belangrijk is dat er een bepaalde wederkerigheid is in gesprekken en contact. Gelijkwaardigheid in de communicatie en in de ontmoeting, ook al heeft ieder zijn eigen plek in de organisatie.”

De beroepsmotivatie

De behoefte om zich verder te ontwikkelen en de fysieke belasting van haar werk heeft Maria doen kijken naar het onderwijs. Daarnaast vond ze het begeleiden van stagiaires erg leuk. “(...) dat was voor mij een kantelpunt. Ik merkte dat ik dat heel erg leuk vond, een stukje kennis overdragen en een student begeleiden.” (...) misschien komt het ook wel door de kinderen die ik heb gekregen, de ontwikkeling, en het contact met kinderen. Daar werd ik thuis heel blij van, dat zou een trigger geweest kunnen zijn.”

Feedback van collega’s draagt ook bij aan haar beroepsmotivatie. “Mijn collega’s reageren soms verrast op wat ik aangeef en dan gaan ze er over nadenken. Voor mijn gevoel werk ik al mijn hele leven bij het team waar ik nog maar kort bij werk. Dat vind ik heel bijzonder en benoem ik ook. Ik voel me erg veilig en fijn in het team.” De hbo studie die ze deed tijdens het werken heeft haar motivatie positief beïnvloedt. “(...) en kan ik iedereen aanbevelen, want het heeft mij heel veel gebracht. Systemisch denken, vanuit een context denken, ... oordeelsvrij...nieuwsgierig zijn, durven vragen, wederkerigheid. Destructief gedrag. Het zijn allemaal begrippen die ik nog steeds meeneem tijdens mijn burgerschapslessen, SLB-uren. Nu ook als teamdeskundige, dat mij dingen opvallen waar een ander aan voorbij zou gaan.”

Voor Maria is afwisseling van belang in haar werk. “Ik heb het nodig om een frisse wind te ervaren. Ik moet niet iets afdraaien, dat is voor mij niet goed. Dan ben ik niet meer zo enthousiast, word ik niet voldoende uitgedaagd en dan word ik slordig en denk.. ach, dat kan nog wel. En dat wil ik niet, want we hebben te maken met studenten die allemaal een eerlijke kans verdienen. En ik vind dus dat ik altijd alert moet zijn.”

Maria is werkzaam in twee teams en dat houdt haar scherp. “Ik probeer de verschillen tussen de teams juist te waarderen en eruit te halen wat mij goed doet en waar ik blij van wordt. Je weet na 13 jaar bij een team niet dat het anders kan dan hoe het gaat. Totdat je in een ander team komt en denkt: ‘Zo kan het ook.’ Hierin merk ik dat het lastig is om mooie voorbeelden van het ene team naar het andere team te brengen omdat ze zo verschillend zijn van elkaar. Ze hebben een totaal andere cultuur, klein team-groot team, gemengd team-vrouwen team.” In haar beroepsmotivatie ontwikkelde Maria steeds meer een voorkeur voor de loopbaanbegeleiding en de rol als teamdeskundige, waarin ze het hele verhaal van de student onderzoekt. “Het systemisch denken en contextueel benaderen is helemaal mijn ding. Als loopbaanbegeleider of mentor zie je als iets vastloopt bij een student. Wat aan de oppervlakte komt is vaak het cognitieve, organiserende stuk: Stages, toetsen, op tijd komen bijvoorbeeld. Maar achter dat gedrag zit ander, dieper gedrag of overtuigingen.”

Laatst kwam ik op een straatnaam uit, de klap voor mij was de straatnaam. Als teamdeskundige mag ik dat gaan uitzoeken. Dat maakt dat ik het zo leuk vind, dat onderzoeken van het hele systeem en dat aanvoelen.” Deze ontwikkeling ging niet zonder slag of stoot. “Ik realiseerde me heel goed dat ik eind verantwoordelijk zou zijn als ik dat ging doen. Dat maakte dat ik wel even op de rem ging staan. Je beslist toch wel over de toekomst van studenten. Was ik daar wel voldoende op voorbereid? Dat maakte me wel onzeker.” Het (recente) overlijden van haar vader heeft bijgedragen aan de motivatie om door te willen pakken. “Het heeft bij mij al geleid tot een stuk bewustwording: Waar gaat het allemaal over? En wat doet er echt toe?”

De taakopvatting

Het kunnen zien van iedere student hoort volgens Maria bij goed onderwijs. *“Ik denk dat het belangrijk is dat ieder mens wordt gezien, ongeacht achtergrond. Ieder mens heeft er behoefte aan om gezien te worden. Het voelt heel vervelend om niet gezien te worden. De invloed die je hebt als docent op een leerling is zo groot, die moet je niet onderschatten.”* Zo spreekt ze studenten ook aan in de klas en overlegt vaak met ze. *“Ik programmeer de lessen zo dat het veel over de leerlingen zelf gaat. Daar schrikken ze wel een beetje van: ‘Moet ik nu iets over mezelf gaan zeggen, moet ik nu over mezelf gaan nadenken?’ In het begin vinden ze dat moeilijk en dan vanaf maart in periode drie is er zoveel veiligheid dat ze alles voor je willen doen en dus ook naar zichzelf kijken.”* Het liefst benadrukt ze dan de positieve kanten van studenten. *“Deze studenten hebben altijd het gevoel gehad dat ze er niet toe doen. Om welke reden dan ook hebben ze een bepaald niveau niet kunnen halen terwijl het er wel in zit. Vanuit die overtuiging werk ik met ze.”* Een gedegen voorbereiding voor de les is hierin voor haar van essentieel belang. *“Ik vind een goede voorbereiding voor lessen erg belangrijk. Daarnaast is het ook belangrijk dat je die voorbereiding ook los kunt laten om dingen te laten gebeuren. De voorbereiding is tot aan de voordeur, dat doe je met jezelf. (...) Op het moment dat je een klas in komt, is het goed om te laten gebeuren wat er nodig is op dat moment. Dan kan het zijn dat er iets anders nodig is en moet je bereid zijn om los te laten. Hoe harder je aan iets trekt, hoe meer het zich van je verwijdt. Dat wil niet zeggen dat je structuur en orde moet loslaten, maar elke groep heeft een nieuwe behoefte en is daarin verschillend, anders. Iedere klas is echt anders.”* Ook heb je als docent elkaar nodig om tot goed onderwijs te komen volgens Maria. *“Want je hebt denk ik een gezamenlijk doel hier op school en ervoor te zorgen dat studenten veiligheid ervaren en het liefst met een diploma van school gaan. Dan moet je samen met je team de neuzen dezelfde kant op hebben, want ik denk niet dat je dat alleen kunt.”*

“‘Wees nieuwsgierig en vraag’ zei mijn begeleider en dat doe ik nu in de gesprekken met mijn studenten. In de eerste niet, ook niet in de tweede en de derde. Maar op het moment dat het erop aan komt, durf en doe ik het wel. Dat uiteindelijk mijn studenten kunnen zeggen waar de crux zit en wat ze echt willen met hun leven.” Maria heeft zich vanuit haar observerende kwaliteiten hierin verder ontwikkeld. *“Dat vragen vind ik nog best moeilijk, want ik kan de behoefte ook verkeerd interpreteren. Daarnaast kan ik ook iets aanstippen wat heel gevoelig ligt. Maar uiteindelijk doe ik het wel, ik vraag wel: ‘Goh, ik zie dat..., klopt dat?’”* *“En ik vraag door, luister en vat samen. Zo kom je meestal uiteindelijk wel tot iets.”* Dit doet Maria wel altijd vanuit veiligheid. Als de student (nog) niet zo ver is om te delen, dan stopt ze en wacht af. *“Ik kan het daar laten waar het hoort en vind het ook oké als de student niet klaar is om echt naar zichzelf te kijken. Het is goed zo. Ik heb nu een student waarvan ik denk te weten dat er heel veel zit, maar om welke reden dan ook geeft ze niet thuis, ze laat me niet toe. Dat moet ik ook respecteren, ondanks dat ik zie dat er veel meer in zit en dat ze veel meer kan.”* Het blijft zoeken naar het juiste moment en de goede aansluiting met de student volgens Maria. *“Er zijn namelijk zoveel verschillende studenten met verschillende behoeftes. Die behoefte van student A hoeft niet dezelfde te zijn als van student B. Ik denk dat je dat goed helder moet hebben.”* Dit onderzoeken is volgens haar niet voor iedere docent weggelegd. *“Loopbaanbegeleider word je gaandeweg je loopbaan en moet iets zijn dat heel dichtbij je ligt, anders moet je geen loopbaanbegeleider worden. Het vraagt wel wat van je. Ik denk dat het goed zou zijn als ieder individu zich zou houden bij zijn talenten en kwaliteiten en daar ook eerlijk naar durft te kijken.”*

Het toekomstperspectief

Maria geeft aan zich verder te willen ontwikkelen als teamdeskundige. *“Ik zou graag teamdeskundige willen worden bij meerdere teams. Daar ligt wel mijn ambitie. Ik wil het lesgeven niet helemaal loslaten. Wanneer je les geeft, leer je de student op een andere manier kennen en tijdens de lessen zie ik ook dingen die ik kan meenemen als teamdeskundige.”* *“Ik denk wel met enige regelmaat dat er meer is in mij dat eruit moet, dat ik graag nog verder zou willen ontwikkelen. Ik denk dat ik over 5 jaar niet meer bij mijn andere team in de praktijk sta. Dat heb ik voor mezelf wel uitgewerkt. Ik ben redelijk gepokt en gemazeld in de praktijklessen en daar is klassenmanagement geen uitdaging meer voor mij.”* Als ze moet kiezen tussen lesgeven en begeleiden, dan twijfelt ze geen moment. *“Dan laat ik liever de vak theorie vallen omdat het toch vaak een getrek en geduw is om door de taalbarrière toch de theorie in de hoofden van de studenten te krijgen. Ik heb geen invloed op het taalproces, leren teksten lezen en leren begrijpend lezen. Daar ligt mijn expertise niet en die tijd is er ook niet. De opbrengst die ik graag wil zien, zie ik niet terug, dus dat zou ik laten varen.”*

Bijlage 8: Biografisch (zelf)portret John

"Kant: 'Das ding an sich kann man nicht messen' is voor mij zo'n universele uitspraak. Je kunt niet meten zonder te beïnvloeden. Je kunt niet onderzoeken zonder dat je het beïnvloedt. Dus wat onderzoek je? Je zult dus moeten beginnen bij zelfonderzoek. Dat is zo'n mooie manier van denken."

Formele loopbaan

John is 53 jaar en geeft les op ROC van Twente. Hij heeft vanaf zijn start bij dit team de rol als (studie)loopbaanbegeleider en teamdeskundige.

John heeft gemixte gevoelens over zijn eigen onderwijs geschiedenis. De lagere school heeft hem geen goed gedaan. *"Ik kan me vooral het tegelpatroon van de gang nog goed herinneren. Dat heeft te maken met dat ik in de derde klas heb geleerd dat je het op de gang leuker hebt dan in de les."* *"Ik vermaakte me op de gang met een knikker die ik op de eerste verdieping zo mikte dat ie precies op de rand van de trap moest stoppen. Gebeurde dat niet dan... tok, tok, tok, tok. Ben je beneden, komt de hoofdmeester eraan en word je weer naar boven gebracht. Best actie (lacht weer). Ik was helemaal anti-school."* John mocht naar de havo, waar hij zeven jaar over deed. *"Ik kreeg waarschijnlijk havo advies omdat ik één van de enige Nederlandstalige kinderen was, de rest sprak plat Gronings."* In deze tijd was John meer buiten dan in de school te vinden. *"Je moet je voorstellen: Op de middelbare school had ik al afspraken dat ik niet naar school hoefde. Er waren een aantal leraren die me niet in de klas wilden hebben."* Hij werd zeilinstructeur en begeleidde zeilkampen, ook die van school. In de zomer zeilde en surfte hij veel en in de winter schaatste hij. Na de havo ging John in dienst en moest er weer uit doordat hij beginnende staar had. *"Ik ben zes weken in dienst geweest en daarna ontslagen van alle diensten (lacht)."* In dat tussen jaar heeft hij even vwo geprobeerd en is daarna gaan werken bij de montage.

John ging samenwonen en aan de HTS studeren om vervolgens na drie jaar te stoppen met de studie 'werktuigbouwkunde'. Hij koos voor de lerarenopleiding Natuurkunde en Scheikunde door zijn liefde voor Natuurkunde. *"Ik heb 6 jaar over de lerarenopleiding gedaan en dus zo ongeveer 10 jaar op het HBO gezeten. Dat voor een school hater (lacht)."* Na diverse banen ging hij als software tester aan het werk en deed HEAO bedrijfskunde ernaast. *"Ik ging werken als software tester in Diemen. Heb een cursus gedaan, terwijl ik ook nog aan de HEAO studeerde. Ik maakte werkweken van 90 uur in 5 dagen. HEAO afgemaakt in die tijd en ook aan het werk als test-coördinator waarbij ik een team moest aansturen in Rotterdam, erg leuk, half jaar gedaan."* Zijn vrouw had inmiddels een baan in Twente en ze verhuisden waardoor het werk in de Randstad te ver was. *"Er kwam toen een baan langs in het onderwijs, in Twente en ze vroegen of ik het wilde proberen. Dat heb ik gedaan, daar heb ik 3 jaar gewerkt."*

In 2002 ging John werken bij de voorlopers van ROC van Twente. Vanaf 2008 werkt John in het huidige team.

Het professioneel zelfverstaan

Het zelfbeeld

John beschouwt zichzelf als iemand die durft te confronteren als het volgens hem nodig is. *"Ik ben direct en heel transparant. Ik ga er niet omheen draaien, het is gewoon zoals het is."* *"Ik heb een niet standaard manier van vragen stellen, de meeste antwoorden krijg ik wel op tafel zonder dat de ander boos wordt."* Daarin gaat hij conflicten niet uit de weg. *"Ik ben wel een type voor nuances, maar op een gegeven moment staat er een raamwerk waar je ook voor moet uitkomen vind ik. En als iets niet goed is, dan noem ik dat niet goed. Dan hoeft het niet meteen te veranderen maar dan weten we dat er ooit iets aan moet gebeuren."* Toch ziet hij zichzelf niet als kartrekker. *"Ik ben geen kartrekker, ik kijk wel uit (lacht). Ook in het team hier, ik ga er niet voorstaan en de kar trekken. Ik wil steunen en er naast gaan staan, maar ervoor, nee."* Dat heeft voor een groot deel te maken met zijn jeugd, waarin toegeven en vasthouden grote consequenties hadden voor het gevoel van veiligheid. *"Ik (...) ga niet buigen, want ik ben geen wilg. Zal een combinatie zijn van ADHD en hoe ik ben opgegroeid. Ik weet gewoon van oudsher, als je buigt dan blijf je buigen en kom je onderaan. Ik heb mensen finaal tot gort zien slaan omdat ze toegaven onder druk. Niet doen! Als je gelijk hebt, moet je niet buigen maar vasthouden. Als je niet gelijk hebt, moet je direct toegeven. Maar heb je gelijk, dan moet er desnoods bloed voor vloeien (lacht). Spreekwoordelijk dan hè. Als klein kind probeer je de wereld te bevatten want dat geeft je kaders en dan zitten er wel eens fouten tussen."* In het gezin ervaarde John ook geen veiligheid en dat heeft hem gevormd. *"Ons gezin was ook niet altijd even gemakkelijk. Ik vermoed dat ik één van de weinige docenten hier ben die kan uitleggen wat het met je doet als er een wapen op je gericht wordt. Zowel in het gezin als in de omgeving, dat vormt je wel...(lacht ironisch)."*

Op de middelbare school wordt John vaak vergeleken met zijn broers. *"Mijn één-na-oudste broer was wel echt het foute voorbeeld, hij is nu dood overigens. We waren met vijf kinderen, middelste is een meisje. Ik ben de jongste. Die broer en de vrienden, daar ging ik mee uit en maakte dingen mee die niet normaal waren. Ja, ik weet niet anders. Ze pasten op mij en als er dan een kroeg opgeruimd moest worden, dan deed ik gewoon*

mee. Alle broers (achternaam) hadden een reputatie, ook op de middelbare school. Als er een nieuwe docent was, werd ik begroet: 'Jij bent John, jij bent de ergste'. In alle klassen.” Toch werd hij uiteindelijk ook op de middelbare school door een aantal docenten gezien en gewaardeerd. *“Het was niet zo dat iedereen dacht dat ik een link gastje was. Er waren ook docenten die tegen me zeiden: John, mijn zoon gaat schaatsen, wil je een beetje op hem passen? Dan zorgde ik dat het goed kwam en bleef ik een beetje in de buurt.” “Docenten zeiden: ‘Laat (achternaam) maar gaan, die komt uiteindelijk wel terecht’.”*

Studenten kunnen hem waarderen om het neerzetten van een goede sfeer. Een stagebegeleider op het hbo kon dat minder waarderen. *“Eén van mijn stagebegeleiders had me al aangegeven: ‘Je bent volkomen ongeschikt voor het onderwijs.’ Hij vond dat het contact wat ik met mijn leerlingen had, niet kunnen. Ik was aan het ouwehoeren met die klas en ondertussen maakte ik wel wat af. Ik vind het heel belangrijk dat je sfeer creëert, alles op relatie. De manier waarop ik met leerlingen omging was volgens hem te infomeel, dat kon niet.”*

Tijdens zijn eerste baan als docent heeft John geleerd om de verantwoordelijkheid daar te leggen waar deze hoort. Uiteindelijk kreeg hij daar positieve feedback op van een leerling. *“Een leerling kwam naar me toe en heeft aangegeven dat ze het fijn had gevonden met mij als docent, ondanks dat ze naar de mavo moest. Veel wijsheid had dat kind. Ze zei: ‘U heeft op een gegeven moment gezegd dat het mijn probleem was en omdat het u daarna niet meer geraakt heeft, kon ik dat erkennen en dat vind ik fijn. Dan hoeft ik me voor u niet meer schuldig te voelen’.”*

Het zelfwaardegevoel

Het gevoel van zelfwaarde is niet altijd groot geweest bij John. *“Vivar es duro, het leven is zwaar. Ik ervaar het leven niet alleen als een lust. Je gaat commitments en verplichtingen aan en die moet je gewoon doen.”* John is zich later in zijn leven gaan realiseren dat hij niet dom is. Nog steeds vind John het moeilijk om dat te erkennen. *“Toen ik later aan het werk was in de ICT kwam ik er achter dat ik dingen in mijn hoofd deed waar de rest een halve dag voor aan het werk was. Doe ik even zo, ben ik nou zo slim of zijn zij nou zo dom?”* De ervaringen op de lagere en middelbare school hebben hem hierin niet goed gedaan. *“Er waren een aantal leraren die me niet in de klas wilden hebben. Heb je touw genoeg. Je mag zelf kiezen, ga je klimmen of hang je jezelf op? Is één van mijn uitspraken hierin. Dat gevoel had ik daar wel, een aantal gaf me touw om mezelf op te laten hangen. Ik spoorde zelf ook echt niet hoor.”* Bij de natuurkunde docent ervoer hij, na een confrontatie over een machtsverhouding, het wederzijdse respect wat hij zo hard nodig had. *“Er was een docent die echt een beetje bang voor me was. Tijdens een reünie op die school ontliep hij me nog. De natuurkunde docent heb ik wel kunnen tackelen. Ik heb hem bedankt en gezegd: ‘Door jou ben ik docent natuurkunde geworden’. Hij was strak, kwam totaal niet flexibel over, terwijl hij het wel was. Een echte bèta-denker. Het heeft me ook in het gareel gebracht. Ik heb daar gevonden dat als ik mijn kop ervoor zet, dat ik het wel kan. Als ik mijn trots erop zet en denk ik wil dit, net als stoppen met roken, dan doe ik het. Niet voor een ander.”*

De beroepsmotivatie

John zijn keuze voor de docentenopleiding was een negatieve keuze, zoals hij zelf aangeeft. *“In die tijd leefde ik eigenlijk voor sport. Ik trainde 5 tot 7 keer in de week, hockey, surfen, als het maar te maken had met bewegen. Ik wilde heel graag bij het korps commando's, korps mariniers of korps para's. Ik denk nog steeds als dat toen door was gegaan dan had ik hier misschien niet gezeten. Ik was op zoek naar activiteit en spanning, gewend aan risico's. Dus ik vond dat normaal, om continue op adrenaline te leven.”* Maar het vak waarvoor hij uiteindelijk koos, boeit hem mateloos. *“Natuurkunde vind ik een heel mooi vak. De manier van denken, de mogelijke oplossingen die je hebt. Als je kijkt naar hoe ver je komt met simpele mechanica, als je ziet dat je alles kunt uitrekenen en ook scheikunde en biologie zijn eigenlijk gewoon ontstaan uit de natuurkunde. Een soort zoektocht naar het bestaan, naar de oorzaak van het bestaan, ik geloof niet in de zin van het bestaan maar dat is een geloofskwestie. Natuurkunde, wetenschapsfilosofie, triggerde me continue.”*

Toch is hij blij met zijn keuze, waarin vooral het mbo als verademing voelde. *“Ik heb nooit gedacht om docent te worden. Ik heb wel heel veel momenten dat ik denk: Daarom ben ik blij dat ik docent geworden ben. Dat komt bijna dagelijks voor, dat ik ze met elkaar aan de gang krijg om ze tot professionals op te leiden. Dat vind ik echt gaaf en kan ik ontzettend van genieten. Dat een klas acuut meedenkt. Ze actief betrokken en aan de praat krijgt over bijvoorbeeld politiek. Binnen een kwartier een felle discussie kunnen voeren met de hele klas, daar ga ik voor. Hierbij gebruik ik mijn eigen ADHD als voorbeeld.”* Hierin speelt de doelgroep wel mee, want John houdt van actie. *“Op de middelbare school vond ik de groepen saai. Ze gingen gewoon aan het werk, omdat ik het zei en daar kon ik moeilijk mee overweg. Ik wilde interactie, spanning en niet de saaiheid van het schoolse. Ik heb gezorgd voor afleiding, veel rare experimenten met ze gedaan, maar dat konden ouders en mede-docenten niet altijd waarderen. Ik vond de stages op de opleiding ook heel erg leuk. Zo heb ik bijvoorbeeld stage gelopen met 20 jaar in de gevangenis in Groningen, het huis van bewaring en daar kwam ik ongeveer tien van mijn oud klasgenoten van de basisschool tegen die achter de deur zaten. Dat was heel bijzonder, Ik heb daar heel veel geleerd hoeveel mazzel ik heb gehad en dat ik dus blijkbaar ook wel goede keuzes heb gemaakt. (...) Daar had ik ook wel willen werken.”*

John vindt dat hij het goed heeft in zijn baan en ervaart dat hij voldoende ruimte heeft om zijn werk te kunnen doen. *“Ik werk nu zo’n 18 jaar bij het ROC (en voorlopers). In de onderwijswereld werken mensen lang in dezelfde organisatie denk ik. Want a: Het vak is te leuk en b: Zodra je een maand stopt dan ben je het contact met de kinderen kwijt en dat krijg je niet meer terug op die leeftijd en er is geen vervanging of alternatief.”* In zijn eerste baan op de middelbare school moest hij wennen aan de nieuwe omgeving en werkcondities. *“Het was erg wennen en veel zwaarder dan ik gedacht had. Ook al had ik al leiding gegeven aan iets van 25 man in drie verschillende teams, maar toen ik leraar werd viel het mij op dat het fysiek zo vermoeiend was. Je zit in zo’n natuurkunde lokaal, waarbij die kinderen gaan zitten en verwachtingsvol naar je kijken. Dat zijn wel 25 voetjes die schuiven op dat harde zeil en ik werd knettergek van dat lawaai. Dat was ik niet gewend, ik was gewend om te werken in kantoortuinen en als er veel geouwehoer was, dan zei ik: Dimmen. Ik kwam van een hele professionele omgeving ineens tussen al die kinderen terecht, dat was echt heel erg wennen.”*

Met zijn huidige collega’s ervaart hij een professionele band. *“Met de meeste collega’s heb ik een goede relatie en met de rest een functionele. Soms heb je een zuiver functionele relatie omdat je elkaar niet raakt. Als je een beetje professioneel bent, moet je ook met mensen die je niet perse mag kunnen werken. Je moet elkaar waarderen voor wat je met elkaar beoogt. Wij blijven wel staan, in die zin zijn we wel hecht. Soms ondanks de manager, ondanks de directie.”* De snelle wisselingen van leidinggevend op zijn team is volgens hem niet bevorderlijk voor de verbinding en vertrouwen in het team. *“Ik werk vanaf 2008 in dit team en ik denk dat ik gemiddeld één nieuwe leidinggevende per jaar heb gezien. Dat vind ik heel vervelend, aan de andere kant doe ik gewoon mijn ding en zo goed mogelijk, wie er ook zit. (...) Maar vanuit mijn rol als teamdeskundige heb ik een teammanager nodig, als escalatie laag. Dat ging met de ene teammanager niet zo goed, met de andere wel. Ik merk dat ik me nu niet vrij voel om te handelen, dat heeft ook wel te maken met al die wisselingen. Ik vind de fase vervelend waarin ik niet weet wat ik aan de ander heb, of ik wel of geen vertrouwen krijg.”*

De wisselingen van leidinggevend zorgen volgens John ook voor ontwikkelingen in de beroepsmotivatatie. *“Ik heb de laatste jaren soms het gevoel gehad dat ik niet welkom was, dat heeft met een vorige leidinggevende te maken. Dat vond ik heel vervelend en blijkbaar heb ik dus ook waardering nodig (lacht). Net als iedereen.”* Ook de eigen geschiedenis zorgt voor een verschuiving in de motivatie en manier van werken. *“Ik voel me niet altijd jong, ben nu 53 en ik voel me soms 70. Er is niet zo heel veel energie meer over, ik denk dat ik veel energie heb opgebruikt. Nu ben ik aan het conserveren. Het is wennen omdat ik knetter ADHD ben en dan is het 100% of 0.”* Hierdoor vraagt John steeds meer zelfsturing van de student tijdens de lessen. Het voor hem hele intensieve onderwijsleergesprek gaat hij tegenwoordig minder aan. *“Wat ik probeer kwijt te raken is de manier van lesgeven zoals die docent dat vroeger deed, het onderwijsleergesprek met de hele groep. Dat kan ik wel, maar dat probeer ik minder te doen omdat dat heel veel energie kost. Nu geef ik vaker opdrachten, jongens doe even dit, doe even dat. Zoek dit even uit. (...) Ik kom nu niet meer uitgeput thuis.”*

De taakopvatting

John vindt dat de school, naast het aanleren van een vak, een grote taak heeft als opvoeder en hierin onderdeel is van de samenleving. *“Maar ook problemen van studenten kunnen tijdelijk zijn en daar moet je rekening mee houden. (...) Hierin pak je af en toe voor een deel de verantwoordelijke ouderrol. Wij zijn vaak cruciaal voor het welzijn van deze kinderen, want dat zijn deze studenten nog en daar doe ik het voor. Kinderen moeten opgroeien in school. Je geeft ze handvatten, je geeft ze kennis en achteraf moet je maar zien wat er van komt. Ik vind dat je niet van een leerling kan verwachten dat hij maar netjes aan het werk gaat, alleen omdat hij een diploma wil. (...) Een leerling moet naar school gaan, eigenlijk voor de sociale contacten. Daar bouw je de basis van je netwerk op, als je in Twente blijft en dat doet een grote groep. Ik zie school meer als een soort community college.”* Studenten moeten juist in de schoolomgeving fouten kunnen maken volgens John. *“Als ik nu kijk naar onze studenten dan krijgen ze de kans vaak niet om het commitment aan te gaan, of ze gaan het niet werkelijk aan. Als je toen een fout maakte, pakte je de scherven weer op en ging je verder. Als je nu een fout maakt, dan krijg je de schuld naar je toe en het verwijt dat je het niet goed hebt gedaan.”* Hierin ziet John ook in dat de organisatie van het onderwijs anders zou kunnen zijn. *“Binnen een half jaar moet daar een beveiliging staan, eigenlijk met 3 maanden al. Dat betekent dat we een opleiding hebben met een enorme beroepsidentiteit en LOB staat dat eigenlijk heel erg in de weg, vooral dat onderzoekende deel. Er is geen tijd voor onderzoek, want we zijn al bezig met het vormen van die professionele identiteit. Volgens mij zou je het hele eerste jaar van niveau 2 meer algemeen moeten houden en pas halverwege het eerste jaar meer richting geven aan de student.”* Dat dit een lastige verandering zal zijn voor veel collega’s, realiseert John zich. *“Docenten bij ons hebben nou eenmaal een hele sterke beroepsidentiteit, de meeste komen uit het uniformen gebied.”*

Om goed te kunnen onderwijzen, moet je volgens John niet gaan acteren. *“Durf eerlijk te zijn naar je studenten en naar jezelf. Als je dat niet doet, dan faal je als docent. Dan zien ze dat je onecht bent en dan ben je in alles onecht. Want de leerlingen denken heel zwart-wit en de groep gaat je dan afwijzen. Je hebt de groep*

nodig om iets te bereiken en dat kun je alleen doen met authenticiteit. Probeer authentiek te zijn, doe ik ook." Omdat je als docent veel invloed hebt op de studenten, is het noodzakelijk om je eigen afwegingen elke keer goed te onderzoeken. *"Soms zit ik in een spagaat en dan kan ik wakker liggen omdat ik een advies heb gegeven, waarin ik teveel van mijn mening in heb gelegd. Daar kom ik altijd op terug en dan geef ik de ander de ruimte om een eigen keuze te maken. Je moet zelf ook kunnen twijfelen, toch? Ik maak ook niet altijd de juiste keuze. Dat is het mooiste en tegelijkertijd het naarste van het werk, die existentiële twijfel. Was het goed? Zo niet, wat gaan we doen? En continue bezig blijven met oordelen en beslissen en een keuze maken. Moeilijk beroep eigenlijk, docent zijn (glimlacht)."*

Als (studie)loopbaanbegeleider moet je volgens John zo lang mogelijk oordeelloos blijven kijken naar de student. Maar daarnaast is het ook van belang om de ander te leren begrijpen. *"Een (studie)loopbaanbegeleider moet een sterkte-zwakke analyse kunnen maken van de student, denk ik. (...) bij (studie)loopbaanbegeleiding moet je mensen in hun kracht zetten, super fout woord natuurlijk. Maar je moet mensen laten zien dat ze er mogen zijn en dat ze echt wel wat kunnen. (...) Daar heb je als begeleider empathisch vermogen voor nodig."* Dat heeft niet iedere docent geeft John aan. *"Niet iedereen is of kan een loopbaanbegeleider worden. Je moet een aardig goed beeld hebben van hoe mensen in elkaar zitten en wat je voor een beroep nodig hebt. Als een student niet past, dan moet je beseffen waar de zwakte vandaan komt en hoe hij in elkaar zit. Je moet een relatie kunnen leggen met de student, want daarmee kun je hem ook aan het werk zetten. Ik zie het als talent."* Toch ziet John nog mogelijkheden voor groei in zijn team. *"Er is één visie in ons team: 'Als het te moeilijk wordt, dan keihard John roepen'. Fl is John (lacht). Bij moeilijke gesprekken ben ik er altijd bij, maar daardoor hou ik ze misschien onbedoeld klein. En dat is helemaal niet nodig want een aantal heeft veel meer capaciteiten dan ze denken."*

Kenmerken van een goede (studie)loopbaanbegeleider is dat hij de student kan coachen en spiegelen in een vertrouwensrelatie, waarin er sprake is van begrip en respect voor elkaar. *"(...) Een loopbaanbegeleider kan echt doorvragen. Daar kan hij wat meer in judoën."* Dat kan soms confronterend zijn voor de student. *"Ik geef keuzemogelijkheden en ben daarin erg duidelijk. Dat doe ik vanuit respect en stel hierin de student centraal. Ik ga als loopbaanbegeleider uit van het belang van de student. Het zou zo kunnen zijn dat ik een student adviseer om naar een andere opleiding te gaan, ondanks dat het ons geld kost."* *"(...) De systeembenadering, en dan de benadering waarin je de hele omgeving betreft bij de student, daar moeten we nog naartoe. Daar moet je een idee van hebben, om te kunnen begrijpen en begeleiden."* Ook hierin weegt John elke keer zijn eigen handelen af. *"Omdat ik zo op relatie werk, word ik heel erg vertrouwd. En als ik denk dat ik het beter weet, moet ik uitkijken dat het niet manipulatief gaat worden en dat de leerlingen klakkeloos doen wat ik zeg. Dat vind ik indoctrinatie en dat wil ik niet. Ze moeten juist leren hun eigen keuzes te maken en te kunnen verantwoorden naar henzelf."*

Het toekomstperspectief

John heeft een beeld van wat hij nog wil leren. *"Ik zou heel graag psychologie of sociologie willen gaan studeren. Om de keuzeprocessen bij jongeren of die daar achter liggen nog beter te kunnen begrijpen. En ik denk dat sociologie misschien nuttiger is voor mij. Omdat ik uit een bijzondere plek kom, maar de mechanismen hier werken anders en ik zou graag willen weten hoe de hazen hier lopen. Ik ben benieuwd naar wat de samenleving als systeem betekent voor de jongere. Meer nog dan dat ik in het hoofd van de jongere wil gaan zitten. Ik ga geen therapie geven, daar ben ik zeker niet geschikt voor. Als ik de systemen beter begrijp dan kan ik ze ook beter sturen. Niet de systemen dan, maar de leerling zelf. Daar zou ik meer mee willen."*

Als docent is John zijn wens en mogelijkheden aan het aftasten. *"Ik weet niet zo goed waar ik nog heen wil. De laatste tijd ben ik een beetje de markt aan het verkennen. Ik denk niet dat ik nog zou passen op een middelbare school. Door de taken die ik nu heb, heb ik eigen regie en in het voortgezet onderwijs heb je geen regie. Daar word je gewoon, uitgewoond. Daar kun je net zo goed aan de lopende band gaan staan en dat heb ik hier niet. Ik denk niet dat ik met mijn persoonlijkheid nog aan de lopende band moet gaan werken."* Mogelijkheden binnen ROC van Twente ziet hij nog genoeg. *"Ben ik uitgeblust hier? Nee, ik zit nog wel binnen het ROC te kijken naar andere rollen en andere taken en soms naar andere vakken, ja. Ik zou wel als BOA bij de leerplicht aan het werk willen, zou ik echt leuk vinden. Een leerplichtambtenaar is een BOA namelijk. Hij mag verbaliseren. Dat lijkt me leuk, ik hoop leerlingen te kunnen redden van een leven als dat van mij vroeger. Om dat te kunnen doen, dat is waardevol en betekenis gevend."* *"Ook team bijzondere instroom (TBI), daar zou ik ook wel willen bijspringen. (...) Dat lijkt me leuk werk, ze hebben een te klein team, maar ja. Heb het weleens bij die collega's aangegeven, maar er wordt niet op ingegaan."*

Bijlage 9: Biografisch (zelf)portret Yvonne

“Niet dat ik vriendjes hoeft te zijn met mijn studenten, liever word ik gewaardeerd als goede docent. Ik zeg altijd over aardig gevonden worden: Een schaap is ook aardig.”

Formele loopbaan

Yvonne is 44 jaar en bijna vier jaar werkzaam bij ROC van Twente als docent, stage begeleider en studieloopbaanbegeleider. Ze komt uit een klein dorpje in Brabant. *“Eén basisschool, beschermd en veilig, zo’n dorpje. Daar heb ik het heel erg leuk gehad.”* Vooral haar kleuterjuf is haar bijgebleven. *“Ik heb ook nog fotoboeken met brieven en tekeningen van haar. Dan schreef ze persoonlijk aan mij. (...) Ik weet ook dat we op onze buik moesten liggen in de kring en dat ze vroeg op wie wij verliefd waren. Ze was zo’n leuke juf en ik had echt een bijzondere band met haar.”* Aan het eind van de basisschoolperiode overleed Yvonne’s zusje. *“Vlak voordat we afscheid namen van de basisschool, overleed mijn zusje. Zowel mijn broer als mijn zusje zijn overleden aan een stofwisselingsziekte. Mijn broer is met 5 jaar overleden, nog voor ik geboren was. Ik was 12 toen mijn zusje overleed en jong en het zijn dingen die je prima kunt begrijpen als je 12 bent, maar ook ergens weer niet. Ik wist niet dat het ging gebeuren, heel stom, ik wist wel dat ze heel ziek was maar in mijn hoofd zou ze niet dood gaan, want ik zou later als ik groot was met mijn man en kinderen op bezoek gaan bij haar.”* In haar dorp in Brabant kende iedereen elkaar. Dat was veilig, maar Yvonne is dat dorpje wel ontgroeid. *“Als ik daar nu nog kom, dan ben ik blij dat er niet meer woon, want de sociale controle is wel erg groot.”* Ze ging met vwo advies naar de grote middelbare school in een voormalig klooster. *“Aan het einde van de brugklas had ik vwo advies maar mijn mentor adviseerde me om havo te gaan doen in verband met mijn onzekerheid. Mijn vader was daar niet van gecharmeerd en wilde dat ik naar vwo ging en dus ben ik aangemeld voor vwo.”* Uiteindelijk besloot ze zelf, met hulp van de conrector, om toch eerst de havo te gaan doen en daarna vwo, met succes.

Yvonne wilde al heel vroeg kinderarts worden, toch maakte ze andere keuzes. *“Ik heb op vwo niet gekozen voor een B-pakket, omdat ik dacht uitgeloot te gaan worden voor de studie Geneeskunde. Doemdenken natuurlijk, maar ik zag ook dat een oudere nicht tot 2 keer toe uitgeloot werd voor die studie.”* Uiteindelijk koos ze voor een economische studie. *“De economie vakken vond ik ook heel leuk, maar wist niet wat ik daar mee kon worden en wist echt niet zo goed wat ik wilde. Bij de Pabo heb ik even gekeken maar ik vond het een enorm ‘Pritt’ gebeuren met dat knippen en plakken en dat werd het in elk geval niet (lacht).”*

Ze studeerde een blauwe maandag Bestuurskunde in het westen van het land. *“Na een half jaar, ik had net die kamer ingericht en ik zit op bed en ik zeg tegen mijn vader: ‘Ik wil dit niet’. Alles weer ingepakt en terug gereden naar huis in Brabant.”* In overleg met haar vader besloot ze eerst een half jaar te gaan werken om uit te zoeken wat ze zou gaan studeren, omdat ze niet weer een verkeerde keuze wilde maken. *“Ik zag een studie: ‘Management, economie en recht’ en dat combineerde eigenlijk alle dingen die ik leuk vond. HBO, geen universiteit, ik dacht dat is misschien wat schoolser en ik ben naar de HEAO gegaan in een middelgrote stad. Op de een of andere manier was ik nog niet klaar voor de grote boze wereld denk ik (glimlacht).”* Daar kwam ze haar huidige man tegen, een Tukker, en na de studie op verschillende plekken in het westen gewoond te hebben, werd haar man gevraagd in de zaak van zijn vader te gaan werken als partner. Yvonne zelf wilde eigenlijk niet verhuizen naar Twente. *“Twente is overal ver vandaan en valt zowat van de kaart af. Mijn familie en vrienden wonen allemaal ver weg en dat was voor mij echt bleuu... Ik vind het Twentse accent best charmant maar het was niet mijn droombeeld dat mijn kinderen dan met dat accent zouden spreken (lacht).”* Ze spraken af dat ze het een half jaar aan zou kijken. *“Na een half jaar kon ik nog niet wennen, ik ging van migraine aanval naar migraine aanval en ik gaf aan dat het niet lukte en dat ik niet gelukkig was in Twente. Mijn man vroeg me om het nog een half jaar de kans te geven en ik heb daarin toegestemd, ook al voelde het dubbel omdat we dit niet hadden afgesproken. Hij vroeg me ook heel strategisch ten huwelijk (lacht). We vonden een huis en de dingen vielen op zijn plek. Ik ging aarden, het werd oké en niet veel later kregen we kinderen.”* Na een aantal jaren in de zaak van haar man en schoonvader te hebben gewerkt, heeft Yvonne zich laten omscholen als docent. Iemand van ROC van Twente informeerde haar dat er een docent gezocht werd. *“Ik ben op gesprek geweest en binnen twee dagen werd me duidelijk gemaakt dat ze me graag wilden hebben.”* Ze twijfelde want ze kon ook op een middelbare school aan het werk. *“Een docent van ROC liet zien wat de onderwerpen waren in de lessen en dat vond ik wat niveau betreft heel erg gaaf. En ik heb voor de inhoud van de functie voor het mbo gekozen.”*

Het professioneel zelfverstaan

Het zelfbeeld

Yvonne beschouwt zichzelf als iemand die het iedereen graag naar de zin maakt en het graag goed wil doen voor de buitenwereld. *“Ik was niet een heel zeker meisje, vrij meegaand. Ik was een volgzaam type.”* Het goed willen doen werd versterkt door de ziekte en overlijden van haar broertje en zusje. *“Dus ik ben wel degene op wie alle focus lag. Voor mijn gevoel moest ik presteren. Ik ben ook geen moeilijke puber geweest.”*

Dat zit wel in mij, ik heb altijd binnen de lijntjes gekleurd. Brave leerling, heel netjes en lief.” Waar een goede vriendin aangeeft dat ze inderdaad altijd volzaam was en beslissingen aan de ander overliet, ziet ze dat ze hier een ontwikkeling in heeft doorgemaakt. *“Ik was nooit iemand die het voortouw nam en dat heb ik wel geleerd naarmate ik ouder werd.”* Ze is wel altijd op zoek geweest naar wat beter kan. *“Wat prestatie-gerichtheid ben ik wel een product van mijn vader. Ik leg zelf verwachtingen hoog, dat deed hij ook. (...) Ik ga voor kwaliteit, altijd en kan daar ook wel een beetje bemoeizuchtig in zijn. De lat ligt hoog, bij mezelf en in mijn omgeving. Ik kan wel steeds beter reflecteren, dat is waarschijnlijk een leeftijdsding.”* Nu neemt ze hier ook vaker initiatieven in, ook als het soms lastig gaat. *“In ons team ben ik ook nog zoekende en ik wil graag door en meer kwaliteit in de opleiding en dat gaat moeizaam. Ik ben niet tevreden over de kwaliteit van de opleiding, ik wil dat we meer bieden en dat er meer afstemming is binnen het team en dat soort dingen. Het zit ook echt in mij om dingen naar een hoger plan te willen trekken.”* In haar werk houdt ze van duidelijke afspraken. *“Ik heb oprecht belangstelling voor de mens achter de student. Ik hou van mensen. Maar ik kan heel zakelijk zijn waar nodig. Ik kan ook zakelijke afspraken met studenten maken en kom niet terug op gemaakte afspraken, daar heb ik echt een hekel aan.”*

In haar zoektocht naar beter krijgt Yvonne veel positieve feedback van haar teammanager. *“Zo fijn om hierin met de teammanager mee te denken. Wat ik zie, zij ziet dat ook. We zijn allebei nieuw in het team en op kwaliteitsbewaking vinden we elkaar.”* Haar teammanager ziet ook een aankomende leidinggevende in haar. *“Ik praat makkelijk, kan anderen overtuigen en ben doelgericht. Dat ziet mijn teammanager ook en daar hebben we een goede match te pakken. Ik heb echt een gelijkgestemde in haar waarbij we beiden voor kwaliteit willen gaan.”* Dit gaan voor kwaliteit betekent dat verandering volgens haar noodzakelijk is. *“En als je dingen wilt veranderen, dan schop je tegen heilige huisjes aan en dat is lastig en vooral heel moeilijk om beweging te krijgen. Als ik echt ergens achter sta dan houd ik voet bij stuk, dan zeg ik dat wel, hoe voorzichtig ook en merk ik dat er mensen zijn die dat heel lastig vinden. Terwijl ik eigenlijk Zwitserland ben, ik hou helemaal niet van conflicten. Ik ben heel erg van samen, wat vind ik het lastig als dat niet lukt. Ik doe dan extra mijn best en mag wat meer leren loslaten.”*

Het zelfwaardegevoel

Presteren op school gaf Yvonne een fijne erkenning. *“De Havo haalde ik met twee vingers in mijn neus. Dit is ontzettend goed geweest voor mijn zelfvertrouwen, met heel weinig moeite haalde ik prachtige cijfers, wat voor mijn eigenwaarde en onzekere gevoel van ‘kan ik het wel, kan ik het wel?’ heerlijk was.”* Toen Yvonne op de middelbare school zat kreeg haar moeder borstkanker. *“Ik zat midden in de puberteit en ons treintje hield niet op, zeg maar, we hadden ons portie blijkbaar nog niet gehad. Uiteindelijk is ze in 5 havo genezen verklaard. Ik heb in mijn hele puberteit niet gepuberd.”* Voor Yvonne heeft school in die tijd als een veilige haven gewerkt en positief bijgedragen aan haar zelfwaardegevoel. *“School was zorgeloos voor mij. Ik heb altijd makkelijk kunnen leren, ik zou ook erg graag weer een studie op willen pakken. Ik vind leren geweldig!”*

In Twente voelt ze zich soms nog een buitenstaander, ook in haar familie. *“Ik zit nog steeds als enige Brabantse in een Twentse familie van ondernemers, mensen met een echt ondernemershart en ik niet. Ik ben nog steeds een vreemde eend in de bijt, ook al word ik echt gewaardeerd door de familie. Soms heb ik het gevoel dat ik er niet toe doe, ik steek toch iets anders in elkaar. Ik kom echt uit een ander nest. Mijn schoonzus heeft wel eens aangegeven dat ze mij de warmste vindt in de familie en op die manier zo waardevol. Iedereen heeft zijn rol, dat zie ik ook. Ik ben de tante die het haar vast houdt van mijn nichtje als ze moet spugen in het ziekenhuis.”* In haar werk voelt ze zich op haar plek. *“Als 24-jarige had je me denk ik niet voor de klas moeten zetten. Mijn levenservaring heeft ervoor gezorgd dat ik meer gepakt en gemazeld voor de klas kan staan. De afstand tot de student is groter door het leeftijdsverschil en ik denk wel dat het stukje vorming dat je hebt doordat je ouder wordt, dat dat mij veel sterker heeft gemaakt.”* Hierin draagt ook de waardering van de organisatie bij aan haar zelfwaardegevoel. *“Door de organisatie voel ik me gewaardeerd, de directeur ziet mij ook. Tenminste, dat gevoel heb ik.”*

De beroepsmotivatie

“Toen ik op de middelbare school kwam, wilde ik kinderarts worden. Dat was mijn droom, ik wilde medicijnen gaan studeren. Ik vind nog steeds een ziekenhuis geweldig en voel mij daar thuis. Ik vind het een hele prettige omgeving, kan mij ook helemaal verliezen in een operatie op tv. Geweldig!” Toch heeft Yvonne andere keuzes gemaakt. Ze heeft geen spijt, want ze voelt zich nu heel erg op haar plek in het onderwijs. Maar de keuze voor het onderwijs was er één van de lange adem. *“Goed, Ik werkte in de makerlaardij. In 2001 werd de beschermde titel van de makelaar afgeschafte met als doel dat het transparanter zou worden voor de consument. Dat begrijp ik nog steeds niet, maar vanaf dat moment mocht de groenteboer zich ook makelaar noemen. Ik had een goede HBO studie afgerond en voor mij werd het werk minder leuk.”* Ze merkte dat ze onderwijzen het leukste vond in haar werk. *“Kennisoeverdracht vond ik altijd mooi, voorlichting geven aan een grote groep in het theater, leuk! (...) Ik voel me daar heel relaxed bij.”* Het heeft ongeveer 10 jaar geduurd voordat Yvonne daadwerkelijk de overstap naar het onderwijs maakte. Toen haar dochter van twee plotseling ernstig ziek werd, nam ze haar grootste loopbaanbeslissing. *“Al die tijd hebben we in het Ronald Mc*

Donaldhuis in Nijmegen gewoond. De eerste avond in het Ronald Mc Donaldhuis zie ik tegen mijn man: 'Ik ga nooit meer terug in de makelaardij, ik doe het niet meer. Klaar nu.' Toen ben ik gaan kijken hoe ik zo snel mogelijk het onderwijs in kon. (...) En ik heb gezegd: 'Hoe, linksom of rechtsom, kan me niet schelen, dit ga ik doen.'"

Ook al trok het mbo haar in eerste instantie niet, nu weet ze wat ze leuk vindt aan deze doelgroep. *"Ik merk dat ik de gesprekken met de leeftijdscategorie van de jongeren op het ROC heel erg leuk vind. Op de middelbare school stuiten de leerlingen nog alle kanten op en dat vind ik ook heel erg leuk. Maar echt diepere gesprekken is nog lastig en dat heb je met deze studenten wel, je kunt het ook echt ergens over hebben."* In het geven van andere vakken dan waar ze voor is opgeleid, is ze minder op haar gemak. *"Dit jaar heb ik mijn eigen vak niet gegeven en dat mis ik wel. Ik geef nu andere vakken, maar daar ben ik wel meer zoekende in. Dan ben ik heel erg druk met dingen uitzoeken en wil ik ook graag dat ze het leuk vinden. Dat is niet altijd zo. Op de middelbare school gaf ik wel echt mijn vak, dat ligt dicht bij mij."* Uiteindelijk heeft haar keuze om in het mbo te werken goed uitgepakt, want ze heeft een vast contract en ervaart het ROC als goede werkgever. Op één ervaring na: *"Er zijn afspraken gemaakt toen ik werd aangenomen die niet zijn nagekomen. Daar heb ik wel een tijd last van gehad. Vertrouwen en rechtvaardigheidsgevoel zijn dingen die bij mij heel, heel hoog staan. Op het moment dat iemand mijn vertrouwen schaad, dat vergeet ik niet."*

De taakopvatting

Je bewust zijn van wat je zegt tegen je studenten en hier op letten, ervaart Yvonne als goed docentschap. *"In de tweede klas van de basisschool had ik een juf die me wat minder positief is bijgebleven. Ik wilde alles altijd graag goed doen en mijn werktempo lag wat laag. Dat stond ook op mijn rapport: 'Werktempo te traag.' Pas in de 6e klas stond er op: 'werktempo normaal'. Ik ben speciaal naar die juf gegaan en trots aangegeven dat mijn werktempo normaal was. 'Nou, het zou ook een keer tijd worden.' Gaf ze terug. Ook dat onthoud je voor altijd. Dat zijn wel dingen die ik ook nu mee neem, dat ik me realiseer dat dingen die ik zeg kunnen blijven hangen. In zowel positieve als negatieve zin."* Ze vindt dat onderwijs praktijkgericht moet zijn. *"Ik vind dingen snel te zweverig en te vaag, van de kringgesprekken enzo ben ik niet. Wat mij betreft koppel ik alles aan praktijk en neem studenten mee aan de hand van levensechte voorbeelden uit het werkveld. Dan haken volgens mij studenten ook aan."* En daarin vind ze ook dat de nadruk mag liggen op het verzorgen van onderwijs en minder op bijbehorende taken. *"We moeten ons richten op goed docentschap vind ik. Andere taken horen hiervan afgeleid te zijn."* En in het onderwijzen pakt ze steeds meer haar eigen rol. *"De beste raad die ik heb gekregen in het lesgeven is dat ik een keer boos moest worden. In het begin vond ik het toch wel heel erg fijn als de leerlingen mij leuk vonden. Daar heb ik nu geen last meer van. Ik kan heel goed 'boos' worden, spelen zeg maar. Met mijn mimiek kan ik heel veel, mijn gezicht spreekt boekdelen. Dat zet ik nu steeds bewuster in en heb dan in mezelf de meeste lol."*

Een (studie)loopbaanbegeleider kijkt in eerste instantie naar hoe het met de student en de studie gaat volgens Yvonne. *"Op het moment dat er problemen zijn, waar ligt dat dan aan. Hoe komt het dat je achterstanden hebt? Je hebt het met elkaar over opleidingsresultaten en hoe het met de student zelf gaat."* Daar is ze vrij zakelijk in. *"Als er iets aan de hand is dan gaan we het er over hebben en ik wil er niet te emotioneel bij betrokken raken. Ik ben niet de vriendin of de moeder. Mijn taak is om te helpen de studie in goede banen te leiden en dat gaat me aardig af."* Daarin moet een (studie)loopbaanbegeleider ook weten waar de eigen expertise ophoudt. *"Ik ben geen maatschappelijk werker, ik ben niet het loopbaancentrum. Voor hetzelfde geld geef ik de verkeerde adviezen. Dat wil ik niet. Op het moment dat ik echt schrik van een mededeling van een student, dan weet ik dat ik de teamdeskundige moet inschakelen of via de teamdeskundige het loopbaancentrum. Het gesprek van hoe het thuis gaat, moet niet groter worden dan hoe het op school gaat, vind ik."* Het uitgangspunt in de gesprekken blijft wat haar betreft de studie. *"Maak dingen niet te zwaar, heb een goed gesprek en biedt een luisterend oor, eventueel met advies. Neem de zorgen niet over."* Yvonne vindt dat iedere student recht heeft op zo'n gesprek. *"Ik maak met iedere student een afspraak, ook met studenten waar het goed mee gaat. Dat hoeft niet lang te duren, maar ik heb en maak die afspraken gewoon. Ook als studenten aangeven dat het niet hoeft, maak ik een afspraak en spreek ik die studenten persoonlijk. Iedereen heeft recht op aandacht. Iedereen moet gezien worden, ik denk dat dat mijn basis is."*

Het doel als (studie)loopbaanbegeleider moet volgens Yvonne ook zijn dat je de studenten leert meer zelfverantwoordelijk te zijn of worden. *"Je moet ze ondersteunen en een uitzondering neem je bij de arm mee. Altijd met het idee de student te stimuleren zelf verantwoordelijkheid te laten nemen over zijn of haar leven."* Niet iedere docent is daar goed in. *"Ik vind niet dat iedere docent een loopbaanbegeleider moet zijn. Niet iedereen heeft daar de juiste papieren voor, daarmee bedoel ik karaktereigenschappen."*

Het toekomstperspectief

ROC van Twente is volgens Yvonne een organisatie met veel groeimogelijkheden voor docenten. Maar om al echt te weten welke kant ze op wil groeien, werkt ze denkt ze nog niet lang genoeg als docent. *"Ik voel me nu heel erg op mijn plek. Wil ik teammanager worden? Ik weet het eigenlijk nog niet. Ik vind voor de klas staan heel erg leuk. Het maken van plannings en al die andere dingen, vind ik eigenlijk helemaal niet leuk. Toch ziet mijn teammanager deze talenten wel in mij en heeft ze met me gesproken over het 'high-*

potential' traject. Daar wilde ik nog even mee wachten. Ik wil me wel graag verder ontwikkelen en breder kijken dan het docentschap alleen."

Yvonne kan (nog) niet inschatten of de psychosociale problematieken van studenten verergeren, mede doordat ze nog maar kort (studie)loopbaanbegeleider is. *"Van mijn collega teamdeskundige begrijp ik dat dit wel het geval is. Komt dat doordat we er meer over praten? Soms denk ik dat we zaken iets groter maken dan ze daadwerkelijk zijn. Zo sprak ik met een studente waarvan de oma was overleden. Op school werd daar heel moeilijk over gedaan en toen ik de studente zelf sprak, vertelde ze dat het een verdrietig moment was maar dat haar oma al ziek was en dat het goed was zo."* Er wordt volgens Yvonne vaak aangegeven in het team dat er meer uren beschikbaar moeten komen voor SLB, terwijl ze hoopt dat het team gaat leren om deze uren efficiënter en misschien wat zakelijker in te zetten.

Zelf is Yvonne ook nog lang niet uitgeleerd. *"Mijn drive om meer te leren stopt niet. Ik wil heel graag weer een opleiding gaan doen, de diepte ingaan op het gebied van vrouwelijk leiderschap bijvoorbeeld. Alles om uiteindelijk mijn studenten ook mee te kunnen verrijken. Didactische werkvormen, hoe ik economie op andere manieren aan het licht kan brengen. Verder doorleren, studeren, wel graag te behappen met werk en gezin (lacht)."*

Bijlage 10: Autobiografisch zelfportret onderzoeker

Formele loopbaan

In de achterhoek ben ik geboren, in een klein dorp aan het spoor, beschermd opgegroeid en nooit iets tekort gekomen in mijn jeugd. Ik had geen idee wat ik wilde worden, vond erg veel leuk en had last van keuze stress, dacht niet echt aan het onderwijs. Na een jaar in Amerika te hebben gestudeerd na de havo, kwam ik tien kilo zwaarder, met een heleboel tekeningen en schilderijen weer thuis. Mijn moeder had me inmiddels aangemeld voor de docentenopleiding van de kunst academie en was met mijn tekeningen onder de arm naar de toelating gegaan. Ikzelf was niet eens naar een open dag geweest, maar stuurde werk op vanuit Amerika en ik mocht beginnen. Na het afronden van de academie heb ik even als docent gewerkt op een vmbo school, maar ik vond het lastig om politie agent te spelen, vooral in het handvaardigheid lokaal. Daarnaast trok het schilderen me enorm, ik wilde eigenlijk niets liever dan dat.

Een tijd lang heb ik baantjes gehad om mezelf te kunnen onderhouden terwijl ik in mijn atelier schilderde. Ik heb gewerkt op een callcenter, als intercedent, als loopbaancoach en als communicatie trainer bij een verzekeraar. Mijn tijd als bardame in een oud café, tevens mijn eigen stamkroeg, is me nog het meest bijgebleven. Voornamelijk door de roerige feestjes na sluitingstijd, de vrienden die ik daar gemaakt heb en de mensenkennis die ik daar opdeed. Bij toeval kwam ik weer in het onderwijs terecht, deze keer in het mbo. Daar is mijn liefde voor het onderwijs gegroeid en helemaal voor het leren en ontwikkelproces van mensen. Ik ben weer gaan studeren en heb een tweede bachelor gehaald als opleidingskundige. Na een verhuizing naar Twente maakte ik de switch naar het ROC van Twente, waar ik nu ongeveer negen jaar werkzaam ben als onderwijskundige. Inmiddels een man, vier kinderen en een zelf ontworpen huis rijker en gewend aan de Twentse insteek. Die is niet veel anders dan de Achterhoekse.

Het professioneel zelfverstaan

Het zelfbeeld

Ik ben nieuwsgierig naar de ander, altijd al geweest. Tegelijkertijd kan ik ook heel erg goed aan mezelf denken. Het heeft iets naïefs denk ik, dat open staan voor het gesprek. Ik tuimelde met al mijn eigen vooroordelen zo een zuidelijke staat van het Amerika van de jaren '90 in waar iedereen zei dat ze van je houden nadat ze je twee minuten kenden. 'Ik ook van jou' zei ik vrolijk terug, denkend dat dit een wederzijds geven en nemen zou inhouden. Niet dus, een eerste illusie armer. Een sterke mening heb ik ook altijd gehad en thuis kon het debat hoog oplopen tot een discussie van formaat. Gelukkig had mijn oudere zus de paden van het verbod al aardig platgestampt en lag voor mij de weg vrij om op ontdekkingstocht te gaan. Dat kon ik zowel prima alleen, als in gezelschap. Gebrek aan energie is er nooit geweest en ik kan daarin mijn energie nog steeds niet goed reguleren. Het verhalen willen vertellen zit in de genen, ik word nu af en toe gek als mijn vader en moeder maar niet op kunnen houden. De behoefte om een verhaal groter te maken dan het daadwerkelijk is, want dan is het een stuk smeùiger en kan het meer toehoorders opleveren, is ook niet minder geworden. Ik geloof wel dat mijn remmingen hierin zijn toegenomen en dat ik wat vaker nu om me heen kijk of er wel iemand op mijn verhaal zit te wachten. En zo niet, dan toch...

Het zelfwaardegevoel

De manier waarop ik mijzelf zie en waardeer, schat ik in via de spiegelende reflectie van de pupil van de ander. Behoeft aan bevestiging en aandacht heb ik altijd gehad, het was een bodemloze put. Ik schijn als zeven jarige zelfs een keer flauw vallen te hebben gefaket, zo goed dat de juf mijn moeder in paniek opbelde en vroeg of ze de ambulance moest bellen. Mijn moeder wist gelukkig beter en zei dat een momentje rust waarschijnlijk wel genoeg zou zijn. Aan aandacht kwam ik niet te kort, mijn ouders sjouwden achter elk sportevenement aan om me voetbalschoenen, sokken of een vergeten tennisracket te komen brengen. Ik ben het derde en jongste kind van een vader en moeder die beide sportdocent zijn geweest en fijn voor mij, de sportgenen maakten op mijn oudere zus en broer geen enkele indruk, terwijl ik geloof dat ze deze wel degelijk bezitten. Op mij wel, dus ik nam elke sportles over waar mijn zus en broer geen zin meer in hadden en ik was ook nog redelijk talentvol daarin. Het cognitieve onthoud-niveau was niet super hoog, maar mijn ouders stimuleerden me en ik wilde graag positieve bevestiging dus ging flink aan de bak. Ik geloof dat het met mijn gevoel voor zelfwaarde wel goed zit. Als ik niet aan mijn eigen verwachtingen heb voldaan en / of door anderen afgewezen word, kan ik wel een weekend heel erg medelijden met mezelf hebben. En daarna is het weer over en ga ik er weer voor.

De beroepsmotivatie

Het onderwijs heeft me niet altijd getrokken, misschien heeft dat met mijn ongeduld te maken. Tijdens de kunst academie was ik ook vooral bezig met het maken van mijn kunst in plaats van het aan anderen te willen leren. Pas tijdens de studie opleidingskunde begon ik me te interesseren voor het ontwikkelproces van anderen, naast dat van mezelf. Misschien had ik het nodig om zelf eerst echt volwassen te worden en ja, dat heeft bij mij wel een tijd geduurd. Ik denk dat ik pas na de geboorte van mijn oudste dochter voor het eerst de volledige verantwoordelijkheid voor een ander voelde. Daarnaast heb ik altijd de lat hoog gelegd wat betreft

resultaat. Mijn vader is lang docent geweest op de middelbare school waar ik ook naartoe ging en nadat zijn knieën en rug zodanig in verval raakten dat hij geen gymles meer kon geven, werd hij conrector. Hij heet nu nog steeds 'mister (naam school)'. 'Ben jij een dochter van (achternaam vader)?' 'Dè (achternaam vader)?' Het is grappig, want ik heb nooit les van mijn vader gehad. Maar vele Achterhoekers wel en hij is nu nog steeds feilloos in staat om voornamen en achternamen inclusief dorp op te noemen als hij iemand tegen komt, behalve dan als die iemand eruit ziet als twee iemanden. Om een lang verhaal kort te maken; mijn vader is voor mij altijd dé perfecte docent geweest. Zo iemand die natuurlijk gezag heeft, ontzettend leuke lessen bedenkt, aandacht voor een ieder persoonlijk heeft en dan ook nog eens leuke grapjes maakt. Maar goed, dit heb ik alleen van horen zeggen, want ik heb het zelf niet meer mogen meemaken. Misschien heeft deze lat zo hoog gelegen dat ik nooit echt helemaal aan het docentschap ben begonnen.

De taakopvatting

Zeker dat ik een beeld heb van een goede docent annex (studie)loopbaanbegeleider. Een aantal van de docenten die ik heb onderzocht, voldeden bijna aan mijn beeld en eentje zelfs helemaal. Charisma speelt een rol denk ik, zo iemand waar je eigenlijk altijd een wit voetje bij wilde halen. Tuurlijk is het fijn als zo iemand oog heeft voor je als student, dat hij of zij in ieder geval hoort wat je zegt en dit niet veroordeelt of negeert. Iemand die je laat nadenken over wat je zegt zonder het antwoord voor te fluisteren. Het liefst ook iemand die niet in je irritatiezone gaat zitten en ik kan je vertellen dat dat bij mij erg snel wel gebeurt. Ik ben dan ook vele malen de klas uitgestuurd in mijn middelbare schoolcarrière. Iemand die ook verhalen kan vertellen en je kan meenemen in de wereld die je (nog) niet begrijpt. Iemand die mijn ongeduld met geduld kan waarderen en pareren als het nodig is. Iemand die niet zelf de adviezen geeft (zoals ik altijd doe) maar die de ander laat nadenken en zelf het antwoord laat bedenken (zoals mijn man vaak doet). De docent kent de groep en haar pappenheimers, maar acteert niet vanuit vooroordelen. En als dat wel eens gebeurt dan trekt deze docent publiekelijk het boetekleed aan. Oké, genoeg nu met dat ontastbare ideale beeld van mij.

Het toekomstperspectief

In de afgelopen twee jaren van mijn masterstudie heb ik, soms doordacht en soms wat minder doordacht en in het wilde weg, gesolliciteerd op verschillende functies zoals die van teammanager, schoolopleider, onderwijskundige volwassenonderwijs, adviseur onderwijs en kwaliteit en waarschijnlijk nog wel een functie die ik vergeten ben te noemen. Allemaal intern, binnen de eigen organisatie. Inmiddels werk ik negen jaar in dezelfde functie, dat is voor mij een mensen leven. In die tijd heb ik werk en zorg voor kleine kinderen kunnen combineren en ben ik niet op mijn gat gegaan van onbegrensde ambitie en / of werklust. Ik maak steeds meer gebruik van mijn talenten en smeed ze om naar een werkbare situatie. Mijn innovatiedrang maakt dat ik me af en toe af vraag of ik nog pas bij de organisatie of dat de organisatie nog wel past bij mij. Ik weet het niet, maar voel me wel weer thuis op de plek waar ik even van ben weggeweest. We gaan het zien!