

ZINGEVING OP SCHOOL:

Over het inbedden van zingeving in het voortgezet onderwijs



Bron foto: Maker: Romolo, Tavani, www.istockphoto.com/nl/fotos/zaaien

Masterscriptie Geestelijke Verzorging

Juni, 2025

Naam	: R. Herben
Studentnummer	: S5046068
Opleiding	: MA Geestelijke Verzorging
Onderwijsinstelling	: Rijksuniversiteit Groningen
Begeleider	: prof. dr. André Mulder
Tweede lezer	: prof. dr. Hanneke Muthert
Aantal woorden	: 20.450

Voorwoord

Toen ik ruim eenentwintig jaar geleden begon als docent godsdienst was in dit vakgebied praten over levensvragen en zingeving bijna vanzelfsprekend. Voor andere vakdocenten bleek dat vaak een lastig onderwerp. De roep van leerlingen om houvast en betekenisgeving, ofwel zingeving, bracht mij bij het onderwerp van dit onderzoek, waarmee ik een bijdrage wil leveren aan het werk van docenten, leerlingen en de school als organisatie.

In dit onderzoek heb ik mooie waardevolle gesprekken mogen voeren met vijf docenten uit het voortgezet onderwijs en drie experts op het gebied van pedagogiek, onderwijs, identiteit en zingeving. Allen hebben vanuit hun eigen kennisgebieden bijgedragen tot de realisatie van mijn onderzoek. Ik ben hen allen dankbaar voor zoals ik dat noemde: een wederzijdse verrijking.

Ook dank aan mijn begeleiders André Mulder en Hanneke Muthert voor hun geduld, deskundigheid, aanmoediging en volhardende betrokkenheid tijdens het langdurige proces van het schrijven van deze scriptie. Tijdens het schrijven van de scriptie staken Thea Aarts en Ria Paas veel tijd in redactie en reflectie op de inhoud van de scriptie, waarvoor ook hartelijk dank. Tot slot wil ik mijn familie en vrienden bedanken. Zij hebben mij tijdens dit proces gesteund en aangemoedigd.

Ik hoop dat iedereen die deze scriptie leest zingeving zal herkennen als één van de fundamenteën van het welzijn van zichzelf en de ander.

René Herben, Smilde, juni 2025

Samenvatting

Zingeving is volgens recente literatuur van essentieel belang voor de identiteitsontwikkeling, subjectificatie en mentale veerkracht van jongeren.¹ Deze pedagogische en psychologische relevantie vormt de aanleiding voor dit praktijkgerichte onderzoek naar hoe zingeving duurzaam verankerd kan worden in het voortgezet onderwijs. De centrale onderzoeksvraag luidt: Hoe kan aandacht voor zingeving binnen de praktijk van onze school gerealiseerd worden?

Het onderzoek combineert literatuurstudie met kwalitatief veldonderzoek, bestaande uit vijf semigestructureerde interviews met docenten uit diverse vakgroepen en drie met experts op het gebied van pedagogiek, levensbeschouwing en geestelijke verzorging. Aan de hand van thematische analyse zijn vijf hoofdthema's geïdentificeerd: definitie van zingeving, leerlingkenmerken, zingeving in context van de school, obstakels en noodzakelijke veranderingen.

De interviews tonen dat docenten zingeving overwegend definiëren als een persoonlijk proces van betekenisverlening dat nauw verbonden is met motivatie, identiteit en verbondenheid. Leerlingen blijken in toenemende mate te worstelen met prestatiedruk, onzekerheid en een gebrek aan reflectieve ruimte. Deze observaties sluiten aan bij landelijke onderzoeken die een stijging laten zien in mentale klachten onder jongeren.² Zingeving kan volgens zowel docenten als experts een beschermende functie vervullen door leerlingen te helpen betekenis

¹ Gert Biesta, *Wereldgericht onderwijs: Een visie voor vandaag* (Phronese, 2022), 82–3; Frank Martela, Richard M. Ryan & Michael F. Steger, *Meaningfulness as Satisfaction of Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence: Comparing the Four Satisfaction and Positive Affect as Predictors of Meaning in Life* (Springer Media, 2017), 1261–82; Michiel van den Berg en Michael Scherer-Rath, “Zingeving en contingentie in het levensverhaal van adolescenten: Een kwalitatief pilotonderzoek naar betekenisgeving bij adolescenten in het voortgezet onderwijs”, *Religie & Samenleving* 18, nr. 2 (2023): 204–32, <https://doi.org/10.54195/RS.14875>.

² Maartje Boer, Gonneke Stevens en Margreet de Looze, red., *HBSC 2021: Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland* (Universiteit Utrecht, 2022), 151; Marloes Kleinjan et al., *Geluk onder druk: Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland* (UNICEF Nederland, 2020), 34.

te geven aan hun ervaringen, waarden te verhelderen en hun intrinsieke motivatie te versterken.

Echter, uit het onderzoek blijkt tevens dat structurele aandacht voor zingeving in het onderwijs ontbreekt. Docenten ervaren handelingsverlegenheid, gebrek aan tijd en professionele toerusting, en signaleren een kloof tussen beleidsintenties en dagelijkse praktijk. Bovendien blijkt zingeving vaak als exclusieve taak van vakken als godsdienst of filosofie gezien te worden, terwijl juist integratie binnen alle vakgebieden gewenst is. De respondenten pleiten voor een gedeelde pedagogische visie, professionaliseringstrajecten voor docenten en curriculaire verankering van existentiële reflectie.

Het onderzoek levert concrete handreikingen op voor implementatie: professionalisering in zingevingspedagogiek, vakoverstijgende opdrachten rond levensvragen, en het stimuleren van een schoolcultuur waarin ruimte is voor persoonlijke verhalen, twijfel en dialoog. Zingeving moet volgens de bevroegde experts niet worden geconceptualiseerd als een afzonderlijk domein, maar als een integraal aspect van persoonsvorming dat bijdraagt aan een veerkrachtige en betrokken houding van leerlingen ten opzichte van zichzelf en de wereld.

Hoewel dit onderzoek waardevolle inzichten biedt, is implementatie in de schoolpraktijk nog verre van vanzelfsprekend. Vervolgonderzoek is nodig naar werkzame interventies, en beleidsmatige ondersteuning vereist structurele keuzes ten aanzien van opleiding, tijd en visieontwikkeling. Wil zingeving werkelijk een plaats krijgen in het onderwijs, dan vraagt dit niet alleen om bewustwording, maar ook om systemische verankering en collectieve verantwoordelijkheid.

Inhoud

Voorwoord	2
Samenvatting	3
1. Inleiding	7
Aanleiding	7
Relevantie	8
Probleemstelling	10
Onderzoeksvragen	12
Onderzoeksopzet	12
2. Theoretisch kader	14
2.1. Zingeving	18
2.2. Nut en noodzaak van aandacht voor zingeving	19
Mentale gezondheid	19
Zingeving in het levensverhaal van adolescenten	20
Het belang van subjectificatie	22
2.3. De docent	23
2.4. Randvoorwaarden	25
Samenvatting theoretisch kader op basis van de deelvragen	26
Richtinggevend voor het empirisch onderzoek	28
3. Onderzoeksmethodologie	29
3.1. Onderzoeksontwerp	29
3.2. Onderzoekspopulatie	29
3.3. Dataverzameling	30
3.4. Data-analyse	31
3.5. Betrouwbaarheid en validiteit	35
3.6. Mijn positie als onderzoeker	37
4. Resultaten	39
4.1. Wat is jouw definitie van zingeving?	40
4.2. Welke issues zie jij bij leerlingen?	44
4.3. Hoe zie jij de aandacht voor zingeving in de praktijk?	48
4.4. Wat zijn de obstakels die jij daarbij tegenkomt?	52
4.5. Welke veranderingen zijn nodig om de aandacht voor zingeving in het onderwijs te verbeteren?	54
Hoofdstuk 5. Discussie en conclusies	59

5.1. Heroriëntatie op het onderzoek	59
5.2. Aanvullende bijdrage van het onderzoek	60
5.3. Plaatsing van de resultaten binnen de literatuur	61
5.4. Contextualisering van de onderzoeksresultaten	62
5.5. Implicaties van de resultaten uit het onderzoek	64
5.6. Overdraagbaarheid van het onderzoek (transferability)	66
5.7. Beperkingen van het onderzoek	67
5.8. Conclusie	69
Hoofdstuk 6. Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk	71
6.1 Algemene aanbevelingen	71
6.2 Aanbevelingen in actie	72
6.3 Tot slot	73
Bibliografie	74
Bijlage	78
1. Interviews uitgewerkt	78
1.1. Docent : Robin	78
1.2. Docent : Bo	86
1.3. Docent : Lou	93
1.4. Docent : Zenne	100
1.5. Docent : Sunny	107
1.6. Expert : Gert Biesta	115
1.7. Expert : Erik Renkema	121
1.8. Expert : Jorrit Haarman	127
2. Data Management Plan	134

1. Inleiding

Aanleiding

“Onderzoek over aandacht voor zingeving in de onderbouw? Leerlingen van twaalf tot en met veertien jaar? Daar zijn ouders toch verantwoordelijk voor?”

“Op die leeftijd zijn ze nog helemaal niet met zingeving bezig. Op deze leeftijd kunnen ze daar nog helemaal niet over nadenken!”

“Er gebeurt al heel veel aan zorg voor leerlingen.”

Deze drie reacties van collega's uit alle lagen in de school staan symbool voor veel van de eerste reacties op mijn onderzoeksvraag. Dit roept de vraag bij mij op: Wat weet men eigenlijk over de rol van 'zingeving' in de begeleiding van leerlingen?

Bij zingeving wordt al gauw verwezen naar de docent godsdienst/ levensbeschouwing en filosofie. Maar is aandacht voor zingeving niet een taak voor alle collega's in de school, omdat zij allemaal onderdeel zijn van de ontwikkeling van jongeren? 'Maar hoe dan?', hoor ik collega's zeggen wanneer deze open staan voor het gesprek over dit thema.

Dit onderzoek wil een brug slaan tussen, en recht doen aan beide typen reacties. Het beschrijft vanuit de theorie hoe aandacht voor zingeving bijdraagt aan het mentaal welzijn van leerlingen. Tevens wil het de school als organisatie en ook de docenten handreikingen doen om aandacht voor zingeving te implementeren in hun werk. Dit alles zal bijdragen aan het welzijn van leerlingen, de schoolcultuur en het werk-leerplezier in deze voor jongeren zo belangrijke fase in het leven.

Dit onderzoek richt zich met name op de leerlingen die net van de basisschool komen en 'de grote wereld' in stappen. Het is geen kant en klare gebruiksaanwijzing om het welzijn van de leerlingen te borgen, maar een aanzet om de aandacht voor zingeving op school te verbeteren.

Relevantie

Meer dan de helft van de 12 tot 16 jarigen heeft meer dan eens per week fysieke klachten zoals buik- en hoofdpijn, die niet verklaard kunnen worden door een lichamelijke aandoening, maar het gevolg zijn van psychische problemen of stress. Zo blijkt uit het Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) onderzoek dat sinds 1983 elke vier jaar plaatsvindt onder leerlingen uit groep 8 en leerlingen in het voortgezet onderwijs tot en met 16 jaar.³ Hoewel nog een voldoende, constateren onderzoekers een daling van het cijfer dat jongeren voor hun leven geven. Namelijk van een 8 in 2001 naar een 7,1 in 2021. Bij meisjes is dit cijfer gedaald van een 7,3 naar een 6,7. Sinds de start van het onderzoek is dit cijfer nog niet eerder onder de 7 geweest.⁴

Het percentage leerlingen dat druk ervaart door schoolwerk is de afgelopen twintig jaar verdriedubbeld, zo laat ditzelfde HBSC-onderzoek zien. Tussen 2001 en 2017 was dit percentage al gestegen van 16 naar 35%. Uit het onderzoek van 2021 blijkt er een verdere stijging naar 46,8%. De groep leerlingen die druk door schoolwerk ervaart neemt toe tussen het 12^e en het 16^e jaar. Namelijk van 31% bij 12-jarigen tot 59% bij 16-jarigen.⁵

In opdracht van Unicef Nederland verrichte het Trimbos-instituut het onderzoek 'Geluk onder druk?' Dit onderzoek vond plaats tussen december 2018 en mei 2020. Het onderzoek geeft inzicht in het mentale welbevinden onder Nederlandse jongeren van 10 tot 18 jaar. Hierbij valt op dat veel jongeren stress ervaren. De onderzoekers zien stress als risicofactor voor minder mentaal welbevinden. Stressfactoren die jongeren aangeven zijn: school en huiswerk, drukte van alles bij elkaar, mening van anderen, stress door de situatie thuis, prestatiedruk, onvoldoende vrije tijd. Slechts één op de drie jongeren zegt het gemakkelijk te vinden om stressvolle situaties te doorstaan.⁶ Uit dit onderzoek van Unicef blijkt dat juist jongeren uit het voortgezet onderwijs het hoogst

³ Boer, Stevens en de Looze, *HBSC 2021*, 67.

⁴ Boer, Stevens en de Looze, *HBSC 2021*, 151.

⁵ Boer, Stevens en de Looze, *HBSC 2021*, 48.

⁶ Kleinjan et al., *Geluk onder druk*, 34.

scoren op thema's als 'is vaak ongelukkig, in de put of in tranen': 6,8%, waar dit op de basisschool nog op 5,1% lag. 'Piekert veel' schiet zelfs van 5,7% op de basisschool naar 14,1% in het voortgezet onderwijs. Het zelfvertrouwen van jongeren neemt ten opzichte van de basisschool juist af (van 53,6% naar 44,7%). Het percentage leerlingen dat zich zorgen maakt over de toekomst scoort ook het hoogst binnen het voortgezet onderwijs (19,8 % tegenover 7,1 op de basisschool, 9,4 in het mbo en 9,8 in het hbo. Zie tabel 1.

	Basisonderwijs	VO	Mbo	Hbo
Is vaak ongelukkig, in de put of in tranen	5,1	6,8	5,6*	4,2
Piekert veel	5,7	14,1*	17,3*	23,1*
Heeft veel zelfvertrouwen	53,6	44,7*	47,0*	40,7*
Heeft iemand met wie hij kan praten als hij het moeilijk heeft	73,1	74,9	75,7	79,6*
Mag van zichzelf fouten maken	53,2	54,6	50,1	41,2*
Maakt zich zorgen over de toekomst	17,1	19,8*	9,4*	9,8

* = significant verschil ten opzichten van het onderwijsniveau in de kolom daarvoor (bijv. een * bij hbo betekent dat deze verschilt met het mbo).

Tabel 1. Stellingen over mentaal welbevinden naar onderwijsniveau (%).⁷

Jongeren in het voortgezet onderwijs scoren tevens het laagst in vergelijking met het primair onderwijs waar het gaat om het leven als 'zinnig' ervaren (68,6 % van de respondenten uit groep 7/8 van de basisschool en 57,6 % van de respondenten uit het voortgezet onderwijs. Zie tabel 2.

Scoort goed op...	Basisonderwijs	Voortgezet onderwijs (1)
Kwaliteit van leven	85,8	78,3
Zinnig leven	68,6	57,6
Blijheid	90,6	81,0
Floreren (samengesteld)	85,2	76,0

1) vet = verschil tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs significant.

Tabel 2. Kwaliteit van leven, zinnig leven, blijheid en de samengestelde maat floreren in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs (%).⁸

⁷ Kleinjan et al., *Geluk onder druk*, 33.

⁸ Kleinjan et al., *Geluk onder druk*, 33.

Men zou dus kunnen veronderstellen dat er juist in het voorgezet onderwijs veel op het spel staat ten aanzien van het mentaal welzijn van jongeren. Menig wetenschappelijk onderzoek toont aan dat zingeving een belangrijke basis vormt van het mentaal welzijn van mensen.⁹ Dit roept de vraag op ‘Wat is de taak van de school als het gaat om aandacht voor zingeving?’. Daarover is zowel in de maatschappij als in schoolorganisaties veel gaande.

Probleemstelling

De theoretische en (godsdienst)pedagogische literatuur onderstreept unaniem het belang van zingeving als een integraal onderdeel van de persoonlijke en maatschappelijke vorming van jongeren. Auteurs zoals Biesta (2022), De Winter (2024) en Van den Berg & Scherer-Rath (2023) betogen dat onderwijs niet enkel gericht moet zijn op kwalificatie en socialisatie, maar ook op subjectificatie: de ontwikkeling van leerlingen tot zelfstandige, verantwoordelijke subjecten die zich verhouden tot existentiële vragen zoals “Wie ben ik?”, “Wat is mijn plek in de wereld?” en “Wat heeft voor mij betekenis?”.¹⁰ Binnen de godsdienstpiedagogiek geldt zingeving bovendien als kerncomponent van levensbeschouwelijke vorming, waarbij niet alleen reflectie op tradities en bronnen, maar ook persoonlijke duiding en dialogisch leren centraal staan.¹¹

Hoewel deze theoretische kaders breed uitwaaiëren over disciplines heen, delen zij de overtuiging dat structurele aandacht voor zingeving noodzakelijk is voor

⁹ H.J.R. Hoenders en Arjan W. Braam, “De rol van zingeving in de psychiatrie: belangrijk, maar nog onduidelijk,” *Tijdschrift voor psychiatrie* 62, nr. 11 (2020): 955–59, <https://www.researchgate.net/publication/346020698>; Machteld Huber et al., “How should we define health?,” *BMJ* 2011 nr. 343:1-4, <https://www.researchgate.net/publication/51523299>; Jan van der Lans, *Religie ervaren: Godsdienstpsychologische opstellen* (KSGV, 2006), 97–108; Martela et al., *Meaningfulness as Satisfaction of Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence*, 1261–82.

¹⁰ Biesta, *Wereldgericht onderwijs*, 82–3; Micha de Winter, *Medemenselijk opvoeden: Samenlevingspedagogiek voor een hoopvolle en daadkrachtige generatie* (Uitgeverij SWP, 2024): 61–82; Van den Berg & Scherer-Rath, *Zingeving en contingentie in het levensverhaal van Adolescenten*, 105–32.

¹¹ Monique van Dijk-Groeneboer en Rieks Hekman, “Perspectief van de leerling,” in *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leren leven vanuit je wortels*, red. M. van Dijk-Groeneboer (Studio, 2020), 27–39.

het mentaal welzijn en de identiteitsontwikkeling van adolescenten.¹² Onderwijs zou daarom niet alleen ruimte moeten bieden voor cognitieve instructie, maar ook voor morele, relationele en existentiële reflectie – idealiter ingebed in curriculum, pedagogisch klimaat en professionele ontwikkeling van docenten.

Toch blijkt uit de praktijk dat deze theoretische uitgangspunten slechts beperkt worden gerealiseerd in het dagelijks functioneren van scholen. In plaats van een structurele en interdisciplinaire benadering van zingeving, wordt aandacht voor existentiële thema's vaak afhankelijk gesteld van individuele docenten of incidentele projecten. Deze praktijkgerichte observatie, voortkomend uit jarenlange ervaring in het onderwijs, wijst op een hardnekkige kloof tussen het normatieve ideaal uit de literatuur en de feitelijke implementatie binnen curricula, lesmethoden en schoolculturen. Zingeving wordt veelal benaderd als een additioneel thema – optioneel en contextueel variabel – en mist daarmee de verankering die de literatuur bepleit. Deze kloof vormt de kennislacune waarop dit onderzoek zich expliciet richt.

Door middel van een verkennend empirisch sociaalwetenschappelijk en kwalitatief onderzoek wil ik onderzoeken hoe school en docent kunnen bijdragen aan de aandacht voor zingeving in school. Deze inzichten omvatten meerdere lagen: de school (taak, missie, onderwijsbeleid), de docent (motivatie, drijfveer, de lespraktijk), de leerling (wat leert hij-zij, wat geeft 'zin', wat draagt bij aan het mentale welzijn van leerlingen).

Het onderzoek wil bewustwording kweken over de relevantie van aandacht voor zingeving door de literatuurstudie. Tevens biedt het een onderbouwde handreiking om aandacht voor zingeving te implementeren in de praktijk van het onderwijs.

¹² Martela, Ryan & Steger, "Meaningfulness as Satisfaction of Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence," 1261-82; Kleinjan et al., *Geluk onder druk*, 34.

Onderzoeksvragen

De hoofdvraag in dit onderzoek is: Hoe kan aandacht voor zingeving binnen de praktijk van onze school gerealiseerd worden?

Deelvragen hierbij zijn:

- Wat wordt verstaan onder zingeving in relatie tot de schoolpraktijk?
- Wat zeggen deskundigen over het nut en de noodzaak van aandacht voor zingeving in ons onderwijs?
- Wat is de huidige rol van de docenten binnen de school als het gaat over aandacht voor zingeving?
- Wat belemmert docenten bij het geven van aandacht aan zingeving?
- Wat helpt docenten om vorm te geven aan zingeving in de onderwijspraktijk en om dat te borgen?

Onderzoeksopzet

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is kwalitatief onderzoek gedaan. Dat wil zeggen dat er naast de ontwikkeling van een theoretisch kader een vijftal semigestructureerde interviews hebben plaatsgevonden met docenten uit de praktijk van het onderwijs. In het kader van een verkennend kwalitatief onderzoek is gestreefd naar diversiteit op een aantal kenmerken. Hierbij is gelet op de verhouding man-vrouw, verschillende vakgebieden en leerjaren, leeftijden en aantal jaren werkzaam in het onderwijs. Bij de interviews met docenten is gezocht naar informatie uit de dagelijkse schoolpraktijk. Zij zijn belangrijk in de implementatie van de aandacht voor zingeving. Het is daarom belangrijk te weten wat hun ervaring, betekenisgeving en visie is op de aandacht voor zingeving binnen hun onderwijs.

Daarnaast zijn drie experts van buiten de school benaderd om middels semigestructureerde interviews data te verzamelen. Hun visie, kennis van en ervaring met het onderwijs bieden een antwoord op de vraag hoe aandacht voor zingeving mogelijk praktisch vorm zou kunnen krijgen in de school. Tevens kunnen zij vanuit hun expertise het belang van aandacht voor zingeving en hoe deze te implementeren toelichten. Deze experts zijn geselecteerd op grond van hun expertise en ervaring in onderwijs, pedagogiek en zingeving. Op deze wijze

komen praktijk en theorie samen in dit onderzoek tot een praktische handreiking tot implementatie van aandacht voor zingeving.

De acht interviewtranscripties zijn op basis van thematische codering geanalyseerd. Vervolgens is een analyse gemaakt op basis van vijf kerntopics: definitie van zingeving, eigen ervaringen ten aanzien van zingeving tijdens schooltijd, issues en kenmerken van leerlingen, aandacht voor zingeving in de context van de school en de rol van de docent daarin, waarbij is gezocht naar overeenkomsten en verschillen in visies van respondenten.

Met de verkregen data is op inductieve wijze een visie ontwikkeld met betrekking tot het concept zingeving in relatie tot het welzijn van leerlingen, in de context van de school.¹³

¹³ Monique Hennink, Inge Hutter en Ajay Bailey, *Qualitative research methods* (Sage, 2020), 208–28.

2. Theoretisch kader

Het cijfer dat jongeren voor hun leven geven neemt af. Het rapport van het Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) onderzoek uit 2021 laat zien dat de mentale gezondheid van jongeren in het voortgezet onderwijs is gedaald ten aanzien van onderzoek in 2017. Bij jongens is er sprake van een lichte daling: van een 7,9 naar een 7,6. Bij meisjes is deze daling het sterkt: van een 7,3 naar een 6,7. Dit lijkt nog voldoende, echter de afgelopen 20 jaar is het cijfer dat jongeren voor hun leven geven niet eerder onder de 7 gekomen.¹⁴

Uit onderzoek dat Het Trimbos instituut in opdracht van Unicef Nederland verrichtte valt op dat veel jongeren teveel stress ervaren. De onderzoekers zien stress als risicofactor voor een verminderd mentaal welbevinden. Een opvallend laag aantal jongeren tussen de twaalf en zestien jaar zegt het gemakkelijk te vinden om stress te doorstaan in situaties als de druk om constant te moeten presteren op school, sociale druk zoals groepsdruk, lastige situaties in de huiselijke sfeer en de druk om aan het perfecte plaatje te willen voldoen.¹⁵ In dit onderzoek worden zingeving, betekenisgeving, eigenwaarde en veerkracht genoemd als onderdeel van positieve mentale gezondheid.¹⁶

Diverse onderzoeken tonen een relatie tussen zingeving en het kunnen omgaan met stress. Van der Lans beschrijft hoe het zingevingskader (het wereldbeeld, het waardesysteem en het zelfbeeld) dat men heeft, bepalend is voor het omgaan met stress. Het hebben van een basisvertrouwen, eigenwaarde, eigen verantwoordelijkheid en gedragsstijl zijn belangrijke aspecten van zingevingsbronnen.¹⁷

¹⁴ Boer, Stevens en de Looze, *HBSC 2021*, 151.

¹⁵ Kleinjan et al., *Geluk onder druk*, 49.

¹⁶ Kleinjan et al., *Geluk onder druk*, 34.

¹⁷ Van der Lans, *Religie ervaren*, 104.

Dit onderzoek richt zich op de dagelijkse praktijk van het onderwijs en de aandacht voor zingeving daarin. Voor een theoretisch kader rond dit thema is literatuur gezocht die antwoord geeft op de volgende beschrijvende deelvragen:

- Wat verstaan we onder zingeving in relatie tot de schoolpraktijk?
- Wat zegt de literatuur over nut en noodzaak van aandacht voor zingeving in ons onderwijs?
- Wat is de rol van de docenten binnen de school waar het gaat over aandacht voor zingeving?
- Wat helpt docenten om aandacht voor zingeving in de onderwijspraktijk te borgen?

Om het theoretisch kader van dit onderzoek helderder en consistenter te structureren, is een meer coherente compositie van de centrale concepten noodzakelijk. De uitgangsvraag van dit onderzoek richt zich op de aandacht voor zingeving in de dagelijkse onderwijspraktijk. Daartoe zijn vier beschrijvende deelvragen geformuleerd, die zich richten op de betekenis, de noodzaak, de pedagogische rol van de docent en de structurele borging van zingeving binnen het onderwijs.

In de gehanteerde literatuur komen meerdere onderling samenhangende concepten naar voren die gezamenlijk het theoretisch fundament van dit onderzoek vormen. De eerste centrale pijler is het concept zingeving, dat in dit onderzoek wordt opgevat als het proces waarbij individuen betekenis toekennen aan hun levenservaringen in relatie tot bredere waarden en doelstellingen.¹⁸ Deze zingeving speelt zich af op zowel alledaags als existentieel niveau en vormt de kern van identiteitsvorming en motivatie.

¹⁸ Hans Alma en Adri Smaling, "Zingeving en levensbeschouwing: een conceptuele en thematische verkenning," in *Waarvoor je leeft: Studies naar humanistische bronnen van zin*, red. Hans Alma en Adri Smaling (SWP, 2010), 17–39; André Mulder, "Werken met diepgang: Een introductie," in *Werken met diepgang: levensbeschouwelijke communicatie in de praktijk van onderwijs, zorg en kerk*, red. André Mulder en Hans Snoek, *Werken met diepgang: Levensbeschouwelijke communicatie in de praktijk van onderwijs, zorg en kerk* (Meinema, 2012), 33.

Ten tweede wordt mentale gezondheid als cruciaal concept gezien. In lijn met de definitie van het Trimbos-instituut¹⁹ wordt mentale gezondheid beschouwd als het vermogen van individuen om zich te verhouden tot zichzelf, anderen en de wereld, en daarbij veerkracht te tonen in het omgaan met uitdagingen. Zingeving fungeert hierbij als essentiële dimensie van mentaal welzijn.²⁰ Huber plaatst zingeving bovendien als een van de zes centrale pijlers van haar model voor Positieve Gezondheid.²¹

De derde conceptuele pijler betreft het levensverhaal, of de ontwikkeling van een narratieve identiteit, zoals uitgewerkt door Van den Berg en Scherer-Rath. Zij stellen dat adolescenten hun identiteit construeren via het betekenisvol ordenen van ervaringen in een levensverhaal. Deze narratieve identiteitsontwikkeling is een specifieke vorm van zingeving, waarbij reflectie, sociale interactie en persoonlijke gebeurtenissen samenkomen. Dit sluit aan bij de identiteitsontwikkeling die centraal staat in de adolescentie.²²

De vierde centrale component is subjectificatie, een term die Biesta gebruikt om het pedagogische proces te beschrijven waarin een leerling tot een zelfstandig en verantwoordelijk subject wordt gevormd. Subjectificatie houdt in dat leerlingen zich niet slechts aanpassen aan bestaande normen (socialisatie), maar in vrijheid leren nadenken over hun relatie tot zichzelf, de ander en de wereld. Zingeving is hierin cruciaal, omdat het leerlingen ondersteunt bij het maken van betekenisvolle keuzes en bij het ontwikkelen van een relationele, morele oriëntatie.²³

¹⁹ Boer, Stevens en de Looze, *HBSC 2021*, 148–62.

²⁰ Martela, Ryan en Steger, 'Meaningfulness as Satisfaction of Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence', 1261–82.

²¹ Machteld Huber, "Towards a new dynamic concept of Health: Its operationalisation and use in public health and healthcare, and in evaluating health effects of food" (Proefschrift, Universiteit Maastricht, 2014), 25–82.

²² Van den Berg en Scherer-Rath, 'Zingeving en contingentie in het levensverhaal van adolescenten', 105–32.

²³ Biesta, *Wereldgericht onderwijs*, 82–3.

De rol van de docent wordt in dit kader niet als zelfstandig concept, maar als praktische schakel gezien die deze theoretische bouwstenen in de onderwijspraktijk verbindt. Docenten begeleiden leerlingen bij hun reflectieve processen (Van den Berg & Scherer-Rath, 2023), stimuleren agency en sociale verantwoordelijkheid (De Winter, 2024), en creëren pedagogische ruimte voor subjectificatie (Biesta, 2022). In die zin vormt de docent de verbindende factor tussen theorie en praktijk, tussen systeem en persoon, tussen curriculum en levensverhaal.²⁴

Samenvattend kan gesteld worden dat het theoretisch kader bestaat uit vier nauw verweven concepten: zingeving, mentale gezondheid, narratieve identiteit en subjectificatie. Deze begrippen bieden samen een lens om de noodzaak en de mogelijkheden van aandacht voor zingeving in het onderwijs te duiden. De rol van de docent functioneert als praktische vertaling van deze begrippen in de dagelijkse onderwijscontext.

Dit hoofdstuk beschrijft vanuit de theorie hoe deze concepten met elkaar verweven zijn. Zingeving dient hierbij als kernbegrip, dat zowel mentaal welzijn als de persoonlijke en sociale ontwikkeling van de leerling beïnvloedt. Zingeving gaat niet over een aspect of object, maar betreft vele facetten van het menselijk bestaan. Het onderwijs wordt gezien als de omgeving waar integratie van deze concepten plaatsvindt. Dat wil zeggen dat de leerling als subject mag bestaan in en met de wereld. Onderwijzen betekent dat de leerling wordt uitgenodigd om kennis te maken met de wereld (wordt gewezen op de wereld) en in vrijheid zich daartoe te verhouden: het proces van subjectificatie zoals Biesta dat noemt.²⁵

²⁴ Van den Berg en Scherer-Rath, 'Zingeving en contingentie in het levensverhaal van adolescenten', 104–32; De Winter, *Medemenselijk opvoeden*, 61–82; Gert Biesta, *De school als vrijplaats: Over geïnspireerd goed onderwijs* (Verus, 2023), 56–9.

²⁵ Biesta, *Wereld gericht onderwijs*, 82–3.

2.1. Zingeving

Zingeving wordt in de gekozen literatuur gedefinieerd als: "Een persoonlijke verhouding tot de wereld waarin het eigen leven geplaatst wordt in een breder kader van samenhangende betekenissen, waarbij doelgerichtheid, waardevolheid, verbondenheid en transcendentie worden beleefd, samen met de competentie van erkenning, zodat ook gevoelens van gemotiveerd zijn en welbevinden worden ervaren."²⁶

Het gaat hierbij om "het kunnen plaatsen van gedachten, ervaringen, en handelingen in een groter geheel: cognitief, emotioneel of handelend."²⁷ Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen alledaagse zingeving, waarbij het gaat om onbewust, niet bereflecteerde bezigheden en ervaringen, en zingeving rond existentiële vragen: levensvragen, impliciet of expliciet gebaseerd op overstijgende normen en waarden, betekenissen, tradities en bronnen. Deze laatste dient zich vaak aan wanneer vanzelfsprekendheden wegvallen en/of belangrijke keuzes moeten worden gemaakt.

In dit onderzoek richt ik mij op existentiële zingeving. Juist jongeren in het voortgezet onderwijs zijn bezig met existentiële vragen als 'wie ben ik, wie wil of mag ik zijn?'.²⁸ Vanuit mijn ervaring als docent heb ik gemerkt dat de overgang van basisschool naar voortgezet onderwijs een grote stap is voor veel leerlingen. Het is een belangrijke fase in het vormen van een eigen identiteit. Er moeten in deze fase veel keuzes worden gemaakt die van invloed zijn op het verdere leven. De invloed van anderen wordt steeds bepalender in het vormen van normen, waarden en gedragingen. Daarbij wordt de druk op, en de maakbaarheid, van eigen succes en geluk vanuit de maatschappelijke norm steeds groter. Wie niet aan de norm voldoet wordt als zwak of ziek bestempeld.

In relatie tot zingeving legt Verhaeghe de nadruk op het vinden van balans tussen individualiteit en verbondenheid. Hij bekritiseert het neoliberale denken waarin

²⁶ Alma en Smaling, "Zingeving en levensbeschouwing," 23.

²⁷ Mulder, "Werken met diepgang," 33.

²⁸ Kleinjan et al., *Geluk onder druk*, 28.

individuele prestaties en materiële successen worden verheerlijkt, omdat dit volgens hem leidt tot vervreemding en eenzaamheid. Zingeving in relatie tot de visie van Verhaeghe, ligt in het bijdragen aan sociale uitwisseling en het vinden van betekenis in relaties met anderen. Hij ziet deze sociale dimensie als essentieel voor het beantwoorden van existentiële vragen en het ontwikkelen van een veerkrachtige identiteit.²⁹

2.2. Nut en noodzaak van aandacht voor zingeving

Mentale gezondheid

De Delphistudie ‘Definitie Mentale Gezondheid’, uitgevoerd in opdracht van het ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (VWS) samen met verschillende partijen vanuit onderzoek, praktijk, beleid en de doelgroep (jongeren en volwassenen), komt tot de volgende definitie van mentale gezondheid: “Mentale gezondheid is de manier waarop je je verhoudt tot jezelf en tot anderen en hoe je omgaat met de uitdagingen in het dagelijks leven. Tegelijkertijd gaat het ook over hoe jij en anderen in de samenleving dit ervaren”.³⁰

Onderzoeken hebben aangetoond dat aandacht voor zingeving een belangrijke component vormt voor het mentaal welbevinden. Martela, Ryan en Steger, noemen vier zaken die ten grondslag liggen aan een gevoel van zingeving: autonomie, competentie, verbondenheid en weldadigheid. Dit zijn de vier dimensies die van essentieel belang zijn voor subjectief welzijn en vitaliteit.³¹ Het gevoel ‘van betekenis’ te zijn, raakt aan het begrip existentiële zingeving waarin in relatie staan met de ander een belangrijk component vormt.³²

Huber definieert Positieve Gezondheid als “Een dynamisch vermogen om je aan te passen en je eigen regie te voeren, in het licht van fysieke, emotionele en

²⁹ Paul Verhaeghe, *Identiteit* (De Bezige Bij, 2022), 31–5.

³⁰ Marja van Bon-Martens et al., *Definitie Mentale Gezondheid: Resultaten van een consensusprocedure met verschillende perspectieven* (Trimbos-instituut, 2022), 2.

³¹ Martela, Ryan en Steger, *Meaningfulness as Satisfaction of Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence*, 1261–81.

³² Alma en Smaling, “Zingeving en levensbeschouwing,” 23.

sociale uitdagingen in het leven”.³³ Het door Huber ontwikkelde model ‘Positieve gezondheid’ biedt een breder perspectief dan de klassieke definitie van gezondheid als de afwezigheid van ziekte. Zingeving is binnen het model van Huber één van de zes dimensies van Positieve Gezondheid is, naast lichamelijke gezondheid, mentaal welzijn, kwaliteit van leven, meedoen, en dagelijks functioneren.

Zingeving speelt een centrale rol binnen Hubers model, omdat het sterk bijdraagt aan veerkracht en het ervaren van een betekenisvol leven. Het richt zich op het gevoel dat het leven zinvol is, inclusief aspecten zoals levenslust, idealen nastreven, vertrouwen hebben en het kunnen accepteren van situaties.³⁴ Zingeving beïnvloedt het mentaal welzijn doordat het mensen helpt hun levenssituatie te begrijpen (comprehensibility), ermee om te gaan (manageability), en betekenis te vinden (meaningfulness). Huber verwijst hierbij naar de Sense of Coherence-theorie van Antonovsky³⁵ waarin zingeving als de krachtigste component wordt beschouwd. Dit benadrukt volgens Huber hoe belangrijk het is om in het dagelijks leven aandacht te besteden aan wat iemand als betekenisvol ervaart.³⁶

Zingeving in het levensverhaal van adolescenten

Kwalitatief onderzoek van Van den Berg en Scherer-Rath toont aan dat zingeving/begeleiding noodzakelijk is in de ontwikkeling van een narratieve identiteit bij leerlingen. Van den Berg en Scherer-Rath beschrijven welke specifieke waarde geestelijke verzorging toevoegt aan het begeleiden van jongeren binnen de schoolcontext. Reflectie op zingeving en het omgaan met contingentie – onvoorspelbare of ontwrichtende levensgebeurtenissen – helpt

³³ Machteld Huber, Hans P. Jung en Karolien van den Brekel-Dijkstra, *Handboek Positieve Gezondheid in de huisartspraktijk: Samenwerken aan betekenisvolle zorg* (Bohn Stafleu van Loghum, 2021), 10.

³⁴ Machteld Huber, “Zingeving is de grootste levenskracht: Machteld Huber over haar visie op gezondheid,” interview door Judith van Ankeren, *Psychologie Magazine* 09 (2022): 84–87.

³⁵ Antonovsky, Aaron. *Health, Stress and Coping*, (Jossey-Bass Publishers, 1982)

³⁶ Huber, interview.

jongeren vaardigheden te ontwikkelen die hen ondersteunen bij het omgaan met onzekerheid en existentiële vraagstukken. Door deze reflectieve processen worden jongeren gestimuleerd om creatieve oplossingen te zoeken en eigen inspiratiebronnen te ontdekken. Dit draagt bij aan hun persoonlijke groei en vormt een wezenlijk onderdeel van hun ontwikkeling tot veerkrachtige individuen.

Een centraal component in de persoonlijke ontwikkeling van adolescenten is de opbouw van een narratieve identiteit. Tussen het twaalfde en twintigste levensjaar construeren jongeren een levensverhaal waarmee zij betekenis geven aan hun ervaringen. Deze narratieve identiteit ontstaat in de wisselwerking tussen sociale interacties, introspectie en levensgebeurtenissen. Uit onderzoek blijkt dat 75% van jongeren in deze leeftijdsgroep oorzakelijke verbanden kan leggen tussen gebeurtenissen en hun persoonlijkheid, tegenover slechts 20% bij achtjarige kinderen. De grote verscheidenheid aan waarden en betekenissen waaraan jongeren blootstaan in de samenleving maakt professionele begeleiding bij deze identiteitsvorming noodzakelijk, met name voor de 25% van de jongeren die moeite heeft met het duiden van hun ervaringen.³⁷

Literatuuronderzoek wijst uit dat geestelijke verzorging binnen het voortgezet onderwijs een waardevolle bijdrage kan leveren aan het onderkennen van zingevingsthema's bij jongeren, waarmee zij hun persoonlijke ontwikkeling en mentale gezondheid kan ondersteunen. Aandacht voor zingeving draagt bij aan persoonsvorming, die op haar beurt weer een positieve invloed uitoefent op het mentaal welzijn van leerlingen. De huidige onderwijs- en zorgstructuren blijken hierin tekort te schieten. Gezien de toenemende psychische druk op jongeren, pleit dit onderzoek dan ook voor een structurele inbedding van geestelijke verzorging in de schoolcontext, waarbinnen zij in samenwerking met bestaande professionals een brugfunctie kan vervullen tussen leerlingen, onderwijs en

³⁷ Van den Berg en Scherer-Rath, 'Zingeving en contingentie in het levensverhaal van adolescenten', 104–32.

samenleving.³⁸ Scholen kunnen van geestelijk verzorgers methodieken leren die docenten kunnen toepassen om meer op zingeving gericht te werken.

Het belang van subjectificatie

De vier componenten van mentaal welbevinden: autonomie, competentie, verbondenheid en weldadigheid, zoals hiervoor beschreven in hoofdstuk 2.2.1. sluiten nauw aan bij de vele actuele publicaties over de aandacht voor persoonsvorming, zingeving en existentiële vragen in het onderwijs.³⁹ Zo pleit pedagoog Biesta al jaren voor meer focus op subjectificatie van de leerling, in plaats van de leerling als object te zien. Naast kwalificatie en socialisatie heeft de school een nog bepalender taak, namelijk: subjectificatie. Zijn visie op subjectificatie sluit aan bij de definitie van mentaal welzijn, zoals die door onder andere het Trimbos-instituut wordt omschreven. Ook bij Biesta gaat het om het verhouden tot jezelf en de ander, de wereld en hoe jij daarin wilt handelen. De school biedt daarbij een vrijplaats om te ontdekken en te ontwikkelen.⁴⁰

Biesta definieert subjectificatie als een centraal pedagogisch concept dat betrekking heeft op de vorming van leerlingen tot zelfstandige, verantwoordelijke subjecten die in staat zijn om volwassen in de wereld te zijn. Het gaat hierbij niet om het vormen van leerlingen volgens vooraf vastgestelde idealen (zoals bij Bildung), maar om het aanmoedigen van leerlingen om hun eigen vrijheid te ontdekken en een volwassen relatie aan te gaan met deze vrijheid. Subjectificatie benadrukt de existentiële vraag van vrijheid: niet alleen hoe we geworden zijn wie we zijn, maar ook wat we met deze gevormde zelf willen doen. Dit proces richt zich op het cultiveren van volwassen vrijheid, die volgens Biesta niet alleen inhoudt dat leerlingen doen wat ze willen, maar ook

³⁸ Van den Berg en Scherer-Rath, 'Zingeving en contingentie in het levensverhaal van adolescenten', 104–32; Layla de Moor en Joris Kregting, "Mentaal welzijn, zingeving en vorming op de middelbare school" (Radboud Universiteit, 2025), 50.

³⁹ Bill Banning, *Geen maakbaarheid maar raakbaarheid: Onderwijs als het bijdragen aan het zoeken van jonge mensen in een weerbarstige wereld* (AOB, 2023); Van den Berg en Scherer-Rath, 'Zingeving en contingentie in het levensverhaal van adolescenten', 104–32; Johannes Visser, *Is het voor een cijfer?: Hoe jongeren meer kunnen leren met minder stress* (De Correspondent, 2023), 95–102.

⁴⁰ Biesta, *De school als vrijplaats*, 56–9.

dat ze reflecteren op wat goed is voor een goed leven en goed samenleven. Dit vereist een dialoog met de wereld, waarin leerlingen hun verlangens en keuzes toetsen aan bredere realiteiten en verantwoordelijkheden.

Zingeving speelt een cruciale rol binnen subjectificatie, omdat zingeving deel uitmaakt van het kader waarbinnen leerlingen hun reflecties en keuzes maken. Het ondersteunt hen in hun zoektocht naar betekenis in het leven.

Biesta pleit voor onderwijs dat deze subjectificatie ondersteunt door weerstand en realiteit in te brengen – bijvoorbeeld via complexe taken, dialogen, en ontmoetingen met de wereld – zodat leerlingen worden uitgedaagd om hun vrijheid in volwassenheid te ontwikkelen.⁴¹

2.3. De docent

Docenten vervullen een essentiële rol in het begeleiden van jongeren bij het ontwikkelen van een narratieve identiteit. Van den Berg en Scherer-Rath stellen dat deze identiteit jongeren helpt om betekenis te geven aan hun ervaringen en verbanden te leggen tussen levensgebeurtenissen en hun persoonlijke ontwikkeling. Deze vorm van begeleiding vereist dat docenten ruimte creëren voor introspectie en gesprek, zodat leerlingen zich kunnen ontwikkelen tot veerkrachtige en reflectieve individuen.⁴² In lijn hiermee stelt de Delphistudie 'Definitie Mentale Gezondheid' dat leraren een bijdrage kunnen leveren aan het versterken van de persoonlijke component van mentale gezondheid door leerlingen te ondersteunen bij het ontwikkelen van reflectieve en mentale vaardigheden. Dit draagt direct bij aan hun emotionele veerkracht en vermogen om met uitdagingen in het leven om te gaan.⁴³

Daarnaast kunnen docenten fungeren als stimulators van reflectie en burgerschap binnen het onderwijs. Volgens Hoefnagels en Ter Avest kan zingeving effectief worden geïntegreerd in het curriculum via dialogische en

⁴¹ Biesta, *Wereld gericht onderwijs*, 80–8.

⁴² Van den Berg en Scherer-Rath, 'Zingeving en contingentie in het levensverhaal van adolescenten', 106–8.

⁴³ Van Bon-Martens et al., *Definitie Mentale Gezondheid*, 23–28.

reflectieve werkvormen. Zij benadrukken dat deze benadering niet alleen bijdraagt aan persoonlijke ontwikkeling, maar tevens aan de veerkracht van leerlingen. Door het onderwijs te positioneren als een plek waar existentiële reflectie en persoonlijke groei centraal staan, ontstaat ruimte voor een herwaardering van het educatieve proces.⁴⁴

Volgens De Winter hebben docenten een pedagogische opdracht in het ondersteunen van agency bij leerlingen. De Winter beschouwt agency als een kernbegrip binnen een medemenselijke pedagogiek, waarin sociaal vertrouwen, verantwoordelijkheid en participatie centraal staan. Hij betoogt dat zingeving en agency nauw met elkaar verbonden zijn, aangezien het proces van betekenisgeving leerlingen helpt om verantwoordelijkheid te nemen voor hun keuzes en betrokkenheid in de samenleving. Deze visie impliceert een actieve rol voor de leerling, waarbij hij of zij niet louter wordt gevormd, maar ook zelf betekenisgever is.⁴⁵

De Winter definieert agency als "regie over je eigen leven". Dit verwijst naar het vermogen van jongeren om niet alleen deel te nemen aan de samenleving, maar deze ook actief vorm te geven. Dit proces omvat drie onderling verbonden dimensies. Ten eerste is er zelfsturing en verantwoordelijkheid, waarbij jongeren worden aangemoedigd om hun eigen ontwikkeling ter hand te nemen en actief te participeren in het maatschappelijk leven. Ten tweede benadrukt De Winter het belang van gemeenschappelijk handelen of "shared agency," dat gericht is op samenwerking en collectieve actie. Een illustratief voorbeeld hiervan is het programma 'De Vreedzame School', waarbinnen kinderen worden opgeleid om conflicten zelf op te lossen en een stem te hebben in besluitvorming. Tot slot vormt hoop en optimisme een belangrijke component, waarin leerlingen het vertrouwen ontwikkelen dat zij daadwerkelijk een verschil kunnen maken. Deze pedagogische benadering versterkt hun geloof in eigen kunnen en in de

⁴⁴ Hannie Hoefnagels en Ina Ter Avest, "Weerbaar voor veerkracht: De school als 'stem' in de ontwikkeling van veerkrachtige leerlingen", *Narthex* 23, nr. 2 (2023): 9–13.

⁴⁵ De Winter, *Medemenselijk opvoeden*, 61–82.

samenleving, en vormt zo een krachtig fundament voor persoonlijke en maatschappelijke betrokkenheid.⁴⁶

2.4. Randvoorwaarden

Meer aandacht voor zingeving betekent aandacht voor de mentale gezondheid van leerlingen, hun levensverhaal en meer focus op subjectificatie. Vanuit de literatuur worden een aantal randvoorwaarden beschreven die van belang zijn bij het realiseren van meer aandacht voor zingeving binnen de school.

Docenten hebben behoefte aan professionalisering en *training* in het begeleiden van zingevingsvragen en het integreren van zingeving in hun lespraktijk. Dit kan hen helpen omgaan met complexe vragen van leerlingen en hen ondersteunen bij hun persoonlijke ontwikkeling.⁴⁷

Hoefnagels en Ter Avest benadrukken de noodzaak van een cultuuromslag in scholen. Scholen moeten ruimte maken voor diepgaande gesprekken over zingeving. Deze gesprekken zijn heel anders dan die in lessen waarin bijvoorbeeld technische problemen moeten worden opgelost. Aandacht voor zingeving in het curriculum biedt docenten structurele handvatten om zingeving bespreekbaar te maken. Dit kan bijvoorbeeld via opdrachten en dialogen gericht op existentiële thema's.⁴⁸

Aandacht voor zingeving vereist dat docenten ruimte creëren voor *existentiële vragen* zoals "Wie ben ik?" en "Wat wil ik?". Dit vraagt om een niet-oplossingsgerichte houding en een bereidheid om met leerlingen te reflecteren op betekenis en levensdoelen.⁴⁹ Het *ontwikkelen van veerkracht* door middel van zingeving is een belangrijk aandachtspunt. Door aandacht te geven aan de onderliggende zingevingsvragen van leerlingen kunnen docenten bijdragen aan een gezonde mentale ontwikkeling en emotionele stabiliteit van leerlingen.⁵⁰

⁴⁶ De Winter, *Medemenselijk opvoeden*, 63.

⁴⁷ Van den Berg en Scherer-Rath, 'Zingeving en contingentie in het levensverhaal van adolescenten', 106–8.

⁴⁸ Hoefnagels en Ter Avest, 'Weerbaar voor veerkracht', 9–13.

⁴⁹ Van den Berg en Scherer-Rath, 'Zingeving en contingentie in het levensverhaal van adolescenten', 106–8.

⁵⁰ Hoefnagels en Ter Avest, 'Weerbaar voor veerkracht', 9–13.

Samenvatting theoretisch kader op basis van de deelvragen

Het theoretisch kader van dit onderzoek biedt een onderbouwde verkenning van de wijze waarop aandacht voor zingeving binnen het voortgezet onderwijs van invloed kan zijn op het mentaal welzijn en de persoonsvorming van jongeren. Dit kader is opgebouwd aan de hand van vier beschrijvende deelvragen, die elk een specifieke invalshoek belichten en gezamenlijk richting geven aan het empirisch onderzoek.

1. Wat verstaan we onder zingeving in relatie tot de schoolpraktijk?

De literatuur definieert zingeving als het proces waarbij individuen betekenis toekennen aan hun levenservaringen, in relatie tot bredere waarden en doelstellingen.⁵¹ Binnen de context van het onderwijs betreft het zowel alledaagse als existentiële zingeving, waarbij vooral de laatste van belang is voor adolescenten die zich bevinden in een fase van identiteitsontwikkeling. Paul Verhaeghe wijst daarbij op het belang van verbondenheid en sociale uitwisseling als bron van zingeving.⁵²

Voor het empirisch onderzoek betekent dit dat aandacht moet uitgaan naar hoe leerlingen betekenis geven aan hun ervaringen in relatie tot zichzelf en hun sociale omgeving, en hoe dit proces in de schoolpraktijk wordt ondersteund of belemmerd.

2. Wat zegt de literatuur over het nut en de noodzaak van aandacht voor zingeving in het onderwijs?

Onderzoek wijst uit dat zingeving een fundamenteel component vormt van mentaal welzijn.⁵³ Binnen het model van Positieve Gezondheid wordt zingeving benoemd als één van de zes dimensies die bijdragen aan veerkracht en levenslust. De Sense of Coherence-theorie van Antonovsky onderstreept het belang van zingeving als voorwaarde voor het kunnen omgaan met stress.⁵⁴

⁵¹ Alma en Smaling, "Zingeving en levensbeschouwing," 23; Mulder, "Werken met diepgang," 33.

⁵² Paul Verhaeghe, *Identiteit*, 13–28.

⁵³ Martela, Ryan en Steger, 'Meaningfulness as Satisfaction of Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence', 1261-1281; Huber, 'Towards a new dynamic concept of Health' 25–82.

⁵⁴ Huber, 'Towards a new dynamic concept of Health', 25–82.

Daarnaast toont onderzoek van Van den Berg en Scherer-Rath aan dat het actief begeleiden van jongeren in het ontwikkelen van een narratieve identiteit bijdraagt aan hun persoonlijke groei.⁵⁵

Deze inzichten impliceren dat het veldwerk zich moet richten op de vraag in hoeverre scholen structureel ruimte maken voor existentiële reflectie en hoe leerlingen daarin worden begeleid.

3. Wat is de rol van docenten binnen de school waar het gaat over aandacht voor zingeving?

Docenten vervullen een sleutelrol bij het faciliteren van zingeving. Zij begeleiden leerlingen bij het ontwikkelen van een narratieve identiteit, stimuleren reflectie en burgerschap en ondersteunen de ontwikkeling van agency.⁵⁶ Docenten opereren daarmee als verbindende factor tussen curriculum en levensverhaal. Voor het empirisch onderzoek is het van belang te achterhalen hoe docenten deze rol in de praktijk ervaren, welke handelingsruimte zij hebben, en welke ondersteuning zij nodig achten om aandacht voor zingeving vorm te geven.

4. Wat helpt docenten om aandacht voor zingeving in de onderwijspraktijk te borgen?

Verschillende auteurs benadrukken randvoorwaarden voor het succesvol implementeren van zingeving in het onderwijs. Deze omvatten onder andere professionele ontwikkeling van docenten, een cultuuromslag op schoolniveau, en het creëren van ruimte voor existentiële dialoog en reflectie. Ook wordt gepleit voor het integreren van zingeving in vakoverstijgende curricula.⁵⁷

Vanuit deze inzichten dienen in het veldwerk vragen te worden gesteld over de institutionele en culturele belemmeringen die docenten ervaren, evenals over concrete behoeften ten aanzien van professionalisering en ondersteuning.

⁵⁵ Van den Berg en Scherer-Rath, 'Zingeving en contingentie in het levensverhaal van adolescenten', 106–8.

⁵⁶ Van den Berg en Scherer-Rath, 'Zingeving en contingentie in het levensverhaal van adolescenten', 106–8; Hoefnagels en Ter Avest, 'Weerbaar voor veerkracht', 9–13; De Winter, *Medemenselijk opvoeden*, 61–82.

⁵⁷ Van den Berg en Scherer-Rath, 'Zingeving en contingentie in het levensverhaal van adolescenten', 106–8; Hoefnagels en Ter Avest, 'Weerbaar voor veerkracht', 9–13.

Richtinggevend voor het empirisch onderzoek

Op basis van de literatuur blijkt dat zingeving een multidimensionaal concept is dat diep verweven is met identiteitsontwikkeling, mentale gezondheid en subjectificatie. De centrale rol van de docent, de noodzaak van structurele aandacht en de aanwezigheid van belemmeringen binnen de schoolpraktijk roepen vragen op die richtinggevend zijn voor het empirisch deel van dit onderzoek. Dit betreft onder meer: hoe wordt zingeving momenteel vormgegeven in de klaspraktijk? Welke obstakels worden ervaren? En wat is er nodig om zingeving duurzaam te verankeren in het onderwijs? De theorie komt evenzeer tot de vraag naar de spanning tussen pedagogische idealen en de realiteit van het schoolcurriculum.

3. Onderzoeksmethodologie

3.1. Onderzoeksontwerp

Dit onderzoek is een verkennend empirisch sociaalwetenschappelijk en kwalitatief onderzoek naar een antwoord op de vraag hoe school en docent kunnen bijdragen aan de aandacht voor zingeving in school. Kwalitatief onderzoek maakt het mogelijk om kwesties te identificeren vanuit het perspectief van deelnemers en de betekenissen en interpretaties te begrijpen die zij geven aan gedrag, gebeurtenissen of objecten.⁵⁸ Er is gekozen voor kwalitatief en exploratief onderzoek, omdat er nog weinig bekend is over praktijkervaringen en visies vanuit docenten rond aandacht voor zingeving in de dagelijkse praktijk van de school. Het onderzoek biedt hiermee een stem aan docenten in het debat rond mentaal welzijn van jongeren en de aandacht voor zingeving hierbij.

3.2. Onderzoekspopulatie

Er is gekozen voor een exemplarisch onderzoek op de school van de onderzoeker. Daarnaast is aanvullend informatie gehaald bij drie experts op het terrein van zingeving en onderwijs. Met instemming van de schoolleiding heeft het onderzoek plaatsgevonden op een school voor Havo-Vwo in het noorden van het land. Op deze school was ik ten tijde van het onderzoek werkzaam als docent godsdienst en betrokken bij beleid rond identiteit en de aandacht voor zingeving in de school. Aanvankelijk was het plan om, aangaande de docenten, te werken met een focusgroep. Vanwege de ervaren hoge werkdruk door docenten was er weinig tot geen bereidheid om hieraan deel te nemen. Om binnen het beoogde tijdsbestek te blijven is middels convenience sampling gezocht naar docenten die mee wilden werken aan een diepte-interview.⁵⁹ Dit vanwege de gemakkelijke toegang tot de populatie. Het betreft hier vijf willekeurige directe collega's van de onderzoeker, behorend bij de doelpopulatie. Deze docenten waren toevallig in de buurt en zijn gevraagd om mee te werken. De respondenten dienden aan drie criteria te voldoen. Het eerste criterium voor de selectie was dat zij geen

⁵⁸ Hennink, Hutter en Bailey, *Qualitative research methods*, 11.

⁵⁹ Hennink, Hutter en Bailey, *Qualitative research methods*, 127.

lesgeven in de vakken godsdienst of filosofie. Dit omdat het voor desbetreffende vakcollega's mogelijk vanzelfsprekender is om over zingeving praten. Daarnaast moesten ze uit verschillende vakgroepen komen, om een breder perspectief te krijgen van alle docenten binnen de school. Tot slot is ten aanzien van de docenten geselecteerd op diversiteit in leeftijd. Ten aanzien van de experts is gebruik gemaakt van purposive sampling. Zij werden bewust gekozen op grond van hun expertise en ervaring rond onderwijs en zingeving.⁶⁰

3.3. Dataverzameling

De onderzoeksvraag wordt beantwoord op basis van literatuurstudie en kwalitatieve interviews. Het gaat hierbij om acht semigestructureerde diepte-interviews van ongeveer een uur. Semigestructureerde interviews bieden een richtlijn in het gesprek, waarbij ruimte blijft om de gesprekspartner ruimte te bieden zelf thema's in te brengen of op onderwerpen ongevraagd dieper in te gaan. Zo kan een gedetailleerd inzicht verkregen worden op het perspectief van de respondenten, het insiderperspectief, dat kenmerkend is voor kwalitatief onderzoek.⁶¹ Vanuit een vertrouwensrelatie tussen respondent en onderzoeker zijn op een open, empathische wijze vragen gesteld, waarbij de respondent werd gemotiveerd door te vertellen middels doorvragen. Binnen elk interview is ervoor gezorgd dat dezelfde vijf topic-vragen aan de orde kwamen: definitie van zingeving, eigen ervaringen ten aanzien van zingeving tijdens schooltijd, issues en kenmerken van leerlingen uit de onderbouw in relatie tot het onderwijs, aandacht voor zingeving in de context van de school en de rol van de docent daarin. Deze topics werden opgesteld naar aanleiding van literatuurstudie rond het thema: Aandacht voor zingeving.

Ieder interview bestond uit drie delen. Het eerste deel betrof inleidende vragen rondom de eigen visie op het concept zingeving. Vervolgens werd de respondent uitgelegd dat voor dit onderzoek onderscheid wordt gemaakt tussen alledaagse zingeving en existentiële zingeving en dat het in dit onderzoek vooral gaat om

⁶⁰ Hennink, Hutter en Bailey, *Qualitative research methods*, 93.

⁶¹ Hennink, Hutter en Bailey, *Qualitative research methods*, 127.

aandacht voor existentiële zingeving. Voor de experts betrof het niet zozeer uitleg over het onderscheid, maar werd meer stil gestaan bij hun persoonlijke definitie van zingeving in relatie tot onderwijs.

Voorafgaand aan het interview kreeg de respondent een informed consent formulier. Dit formulier is met hen besproken en door hen ondertekend. Hiermee namen zij kennis van hun rechten en hoe er met hun gegevens en de onderzoeksdata wordt omgegaan. Het ondertekenen van het formulier betekent dat de respondent verklaart voldoende te zijn geïnformeerd over het interview en dat de data gebruikt mag worden. Eén van de experts vond ondertekenen van het formulier niet nodig. Hij heeft als alternatief één van zijn boeken gesigneerd. Voor de docenten geldt dat gegevens zijn geanonimiseerd. De experts hebben alle drie aangegeven dat dit voor hen niet nodig was. Voor alle acht interviews geldt dat deze zijn opgenomen met toestemming van de respondenten.

Voor het theoretisch conceptueel kader is literatuuronderzoek gedaan in de online bibliotheek van de RUG, Google, Google Scholar en Worldcat. Er werd gezocht naar zowel Nederlandse als Engelse literatuur met behulp van de volgende zoektermen: jongeren, mentaal welzijn, zingeving/ meaning, onderwijs. Hierbij is een eerste selectie gemaakt met betrekking tot het gebruik van wetenschappelijke literatuur, betreffende onderzoek, boeken en wetenschappelijke artikelen. Een tweede selectie betrof het zoeken naar recentelijk en actuele publicaties.

3.4. Data-analyse

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden vanuit van de 'grounded theory', waarbij vanuit de verzamelde data antwoord wordt gegeven op de onderzoeksvraag. Het afnemen van interviews is één van de primaire manieren om kwalitatieve gegevens te verzamelen. Ze levert tekstuele gegevens op in de vorm van getranscribeerde gesprekken, die dienen als basis voor analyse. Interviews

bieden de mogelijkheid om persoonlijke ervaringen, betekenissen en perspectieven van deelnemers te verkennen.⁶²

Het onderzoek wil respondenten laten exploreren over hun ervaringen en perspectief op aandacht voor zingeving in het onderwijs. De woordelijke transcripties zijn inductief geanalyseerd, dat wil zeggen vanuit de verzamelde data. Veel voorkomende en relevante sleutelwoorden zijn genoteerd. Er heeft ook deductieve analyse plaatsgevonden, dat wil zeggen analyse vanuit de belangrijke topics zoals beschreven in het theoretisch kader: zingeving, mentale gezondheid, de rol van zingeving in het mentaal welbevinden, aandacht voor zingeving in de context van het onderwijs en de rol van de docent hierbij. Deze vijf topics vormen als het ware de supercodes of overkoepelende codes. De codering werd uitgevoerd in drie opeenvolgende stappen: open coderen, axiaal coderen en selectief coderen.

In dit onderzoek is gekozen voor een gecombineerde benadering van deductieve en inductieve codering. De formulering “open coderen” in de oorspronkelijke tekst behoeft daarbij verduidelijking, aangezien deze term in de kwalitatieve onderzoekstraditie doorgaans verwijst naar een zuiver inductief proces waarbij codes uitsluitend ontstaan vanuit de data zelf.⁶³ In dit onderzoek werd het coderingsproces voorafgegaan door een analytische voorbereiding die het mogelijk maakte om systematisch en thematisch met de data te werken, zonder de openheid voor nieuwe inzichten te verliezen.

Allereerst zijn de volledige transcripten van de interviews gesegmenteerd in betekenisvolle tekstfragmenten. Deze segmentering vond plaats op basis van inhoudelijke overgangen, thematische overgangen of expliciete reflecties van de geïnterviewden. Vervolgens zijn de fragmenten geordend aan de hand van vijf vooraf gedefinieerde inhoudelijke hoofdthema's. Deze thematische indeling was afgeleid van de centrale onderzoeksvragen en betrof: (1) de definitie van zingeving, (2) persoonlijke ervaringen met zingeving, (3) waargenomen issues bij

⁶² Hennink, Hutter en Bailey, *Qualitative research methods*, 211.

⁶³ Hennink, Hutter en Bailey, *Qualitative research methods*, 258.

leerlingen, (4) zingeving in de context van de school, en (5) de rol van de docent hierin.

Binnen deze thematische structuur werd het coderingsproces gestart met een reeks deductief vastgestelde codes, afkomstig uit het theoretisch kader. Deze vooraf gedefinieerde codes dienden als analytisch vertrekpunt om reeds in de literatuur geformuleerde concepten te kunnen herkennen in de empirische data. Tegelijkertijd werd het coderingsproces aangevuld met inductieve open codering: tijdens de lezing van de tekstfragmenten zijn nieuwe codes gegenereerd op basis van de inhoud van de interviews, telkens wanneer de bestaande coderingsset onvoldoende toereikend bleek. Deze aanvullende codes zijn zorgvuldig geformuleerd in aansluiting op de taal en beleving van de respondenten, met het oog op een adequate weergave van hun betekenisconstructies.

Door deze methodologische werkwijze ontstond een flexibele, iteratieve codering waarin theoriegestuurde en datagedreven elementen in samenhang werden toegepast. De uiteindelijke analyse kon daardoor zowel theoretisch gefundeerde patronen als verrassende, contextspecifieke inzichten zichtbaar maken. De combinatie van deductieve thematische indeling en inductieve codering bood een rijke basis voor de daaropvolgende axiale analyse, waarin verbanden tussen codes en hoofdthema's nader werden geordend en geïnterpreteerd. Deze codes zijn zo geformuleerd dat ze zo goed mogelijk aansluiten bij de bewoordingen en betekenissen van de deelnemers.

Na deze eerste stap volgde het axiaal coderen. In deze fase werden de eerder opgestelde inductieve codes gegroepeerd. Hierbij werd onderzocht welke codes inhoudelijk met elkaar samenhangen en hoe zij zich tot elkaar verhouden. Er werd een hiërarchische structuur aangebracht door te bepalen welke codes centraal staan en welke daaraan ondergeschikt zijn. Tevens zijn de codes die

geen bijdrage leveren aan het beantwoorden van de hoofd- en deelvragen uit de analyse verwijderd, zodat enkel de relevante codes overbleven.⁶⁴

In de laatste fase, het selectief coderen, is gekeken welke terugkerende thema’s zich aftekenden in de data. Daarbij is ook geanalyseerd hoe deze thema’s zich onderling verhouden en samenhangen.⁶⁵

Voorbeeld van codering en clustering

Tekstfragment	Open codering	Axiale codering (topic)	Interpretatie en theoretische link	Conclusie
“Bij zingeving denk ik aan: Hoe je je leven invult. Wat je belangrijk vindt, wat het leven de moeite waard maakt.”	Zingeving, doen, belangrijk, de moeite waard	Definitie zingeving	Zingeving als persoonlijke betekenis en motivatie (Martela, Ryan & Steger, 2018).	Zingeving draait om het vinden van waarden en doelen die betekenis geven aan het leven.
“Op dit moment voel ik niet veel intrinsieke motivatie bij leerlingen. Zingeving kan helpen bij 'waarom doe je iets?'”	Intrinsieke motivatie, waarom, leuk, aanbod, ervaren	Issues van leerlingen, zingeving in school	Zingeving bevordert motivatie en persoonlijke groei; sluit aan bij agency (De Winter, 2024).	Zingeving helpt leerlingen intrinsieke motivatie en richting te vinden.
“Het is belangrijk dat we het erover hebben. Je voedt elkaar met ideeën.”	Belangrijk, praten, voeden, ideeën, energie	Eigen ervaringen, schoolcontext	Samenwerking en collegiale reflectie helpen docenten zingeving te ondersteunen. Dit vraagt een open schoolcultuur (Hoefnagels & Ter Avest, 2023).	Reflectieve cultuur binnen het team is cruciaal voor borging van zingeving.

⁶⁴ Hennink, Hutter en Bailey, *Qualitative research methods* , 226.

⁶⁵ Hennink, Hutter en Bailey, *Qualitative research methods* , 221.

3.5 Betrouwbaarheid en validiteit

De betrouwbaarheid van dit onderzoek wordt bepaald door de vraag of herhaling ervan tot vergelijkbare resultaten zou leiden.⁶⁶ Bij kwalitatieve interviews speelt echter mee dat de uitkomsten kunnen variëren door factoren zoals de stemming van de respondenten en recente gebeurtenissen in hun leven ten tijde van het interview. Dit betekent dat een herhaling mogelijk andere gegevens zou kunnen opleveren. Toch kan binnen kwalitatief onderzoek de betrouwbaarheid worden versterkt door aandacht te besteden aan de context waarin de interviews plaatsvonden.⁶⁷ Op die manier wordt inzichtelijk hoe de antwoorden van de respondenten ingebed zijn in hun specifieke situatie. Tijdens de interviews met docenten is daarom expliciet gevraagd naar de gemoedstoestand van de deelnemers en naar eventuele recente gebeurtenissen, met name gerelateerd aan eigen ervaringen rond zingeving en onderwijs.

In kwalitatief onderzoek speelt de onderzoeker een actieve en medebepalende rol in het onderzoeksproces, waarbij diens interpretaties, vragen en aanwezigheid onvermijdelijk invloed uitoefenen op zowel de dataverzameling als de analyse.⁶⁸ Om de betrouwbaarheid te versterken is daarom systematisch gereflecteerd op de eigen rol en positie van de onderzoeker. Deze reflexieve houding stelde de onderzoeker in staat om aannames, vooroordelen en interpretatieve keuzes kritisch te bevragen en waar nodig bij te sturen.

Een concrete maatregel om de interpretatieve betrouwbaarheid te vergroten betrof member checking: alle geïnterviewde respondenten ontvingen de uitwerking van hun interview ter inzage, met het verzoek om feitelijke onjuistheden of misinterpretaties te corrigeren. Dit proces leverde waardevolle feedback op. In enkele gevallen leidde dit tot tekstuele bijstellingen of aanvullingen waarin respondenten nuances wilden toevoegen aan hun uitspraken, bijvoorbeeld over de context van hun opmerkingen of over de

⁶⁶ Hennink, Hutter en Bailey, *Qualitative research methods*, 278.

⁶⁷ Hennink, Hutter en Bailey, *Qualitative research methods*, 278.

⁶⁸ Hennink, Hutter en Bailey, *Qualitative research methods*, 315.

precieze betekenis die zij aan termen als 'zingeving' hechtten. Deze aanpassingen zijn integraal verwerkt in de definitieve versies van de transcripten.

Daarnaast heeft de triangulatie met bestaande wetenschappelijke literatuur bijgedragen aan de interne betrouwbaarheid van de analyse. Door empirische bevindingen systematisch te spiegelen aan theoretische kaders en eerder onderzoek, is niet alleen de interpretatieve samenhang versterkt, maar konden ook relevante bijstellingen in de thematische duiding worden aangebracht. Deze combinatie van zelfreflectie, participatieve verificatie en theoretische onderbouwing vergroot de geloofwaardigheid en consistentie van de onderzoeksresultaten.

Wat betreft validiteit richt kwalitatief onderzoek zich primair op de interne validiteit, oftewel de geloofwaardigheid van de onderzoeksresultaten.⁶⁹ Deze geloofwaardigheid is in dit onderzoek bewaakt door transparantie in het onderzoeksproces en een zorgvuldige documentatie van de dataverzameling, waaronder het gebruik van geluidsopnames en woordelijke transcriptie van de interviews. Een belangrijk aspect van validiteit betreft tevens de vraag of het onderzoeksinstrument — in dit geval de interviewleidraad — daadwerkelijk die informatie heeft opgeleverd die nodig was om de centrale onderzoeksvraag te beantwoorden. Met andere woorden: is er gemeten wat men beoogde te meten? Bij de ontwikkeling van de interviewleidraad is daarom bewust gekozen voor semigestructureerde vragen, die waren afgestemd op de deelvragen van het onderzoek. Deze vragen boden ruimte voor verdieping en toelichting, waardoor deelnemers hun perspectieven op zingeving, hun waarnemingen in de onderwijspraktijk en hun professionele ervaringen rijk konden verwoorden.

Achteraf gezien blijkt uit de kwaliteit en relevantie van de verkregen data dat de vragen goed aansloten bij het onderzoeksdoel. De antwoorden die respondenten gaven, boden concrete en gedetailleerde inzichten in de thematiek van zingeving

⁶⁹ Hennink, Hutter en Bailey, *Qualitative research methods*, 318.

in relatie tot mentale gezondheid, de rol van de docent en schoolcontext, hetgeen blijkt uit de thematische analyse en de mogelijkheid tot triangulatie met theoretische bronnen. Eventuele kleine bijstellingen in formuleringen of volgorde zijn iteratief tijdens het interviewproces doorgevoerd, in lijn met de responsieve aard van kwalitatief veldwerk. Daarmee kan worden geconcludeerd dat het gekozen instrument valide is gebleken binnen de context en doelstelling van dit onderzoek.

3.6. Mijn positie als onderzoeker

In kwalitatief onderzoek fungeert de onderzoeker zelf als het voornaamste instrument, wat betekent dat diens persoonlijke interpretatiekader invloed kan uitoefenen op de onderzoeksresultaten.⁷⁰ Daarom is het essentieel om stil te staan bij de manier waarop mijn eigen betrokkenheid bij het onderwerp dit onderzoek kan kleuren. Ik werkte ruim eenentwintig jaar in het onderwijs als docent godsdienst en maatschappijleer, waarvan de laatste tweeënhalf jaar op de school waar de interviews met docenten zijn gehouden. Aandacht voor zingeving en het spreken hierover met leerlingen en collega's, is daardoor voor mij vanzelfsprekend. Vanuit de opdrachten en gesprekken hierover met leerlingen weet ik welke zingevingsvragen hen bezighouden. In besprekingen over leerlingen heeft juist deze insteek regelmatig een belangrijke bijdrage geleverd. Dat heeft bij mij de vraag opgeroepen 'Moeten we het aspect zingeving niet breder meenemen in de zorg voor en begeleiding van leerlingen?'. Daarnaast ben ik altijd betrokken geweest bij beleid rond identiteit. Ik constateer ook hierbij een hiaat tussen beleid en uitvoering door docenten in de praktijk. Als we al iets doen rond identiteit, doen we dat omdat we een christelijke school zijn. De organisatoren van en deelnemers aan bijvoorbeeld een identiteitscommissie komen voornamelijk uit de vakgroep godsdienst of zij zijn actief gelovigen. De rol en mogelijkheden van de individuele docent uit andere vakgebieden ten aanzien van aandacht voor zingeving lijken een blinde vlek te zijn. Dit terwijl ook zij een rol spelen in onderwijs en bij de begeleiding van

⁷⁰ Hennink, Hutter en Bailey, *Qualitative research methods*, 126–27.

leerlingen. Vanuit mijn ervaring in het begeleiden van leerlingen ben ik van mening dat alle docenten bij kunnen dragen aan een fundament en aan het welzijn leerlingen.

De reflectie op mijn eigen positie als onderzoeker, en met name mijn betrokkenheid als collega van de docent-respondenten, heeft geleid tot een verhoogd bewustzijn van mogelijke interpretatieve vertekening (bias) en heeft mijn analyseproces actief gestuurd. Deze reflectie resulteerde concreet in een terughoudende houding bij het coderen van passages waarin respondenten uitspraken deden die overeenkwamen met mijn eigen overtuigingen over het belang van zingeving in het onderwijs.

Een voorbeeld hiervan betreft een interviewfragment waarin een docent stelde: "Ik vind het belangrijk dat leerlingen iets van zichzelf kwijt kunnen in een les." Gezien mijn affiniteit met persoonsgericht onderwijs, had ik de neiging om deze uitspraak direct te interpreteren als een pleidooi voor meer aandacht voor zingeving. Door mijn eerdere reflectie werd ik mij echter bewust van deze neiging en heb ik ervoor gekozen om de uitspraak in eerste instantie zo neutraal mogelijk te coderen als persoonlijke expressie in de lescontext. Pas in een latere fase, tijdens de axiale codering, werd deze code geplaatst binnen de bredere categorie: Ruimte voor persoonlijke ontwikkeling, waarbij expliciete verwijzingen naar zingeving pas werden toegevoegd wanneer deze door de respondent zelf benoemd werden.

Deze werkwijze heeft ertoe geleid dat de interpretaties in het onderzoek zo veel mogelijk zijn gebaseerd op de perspectieven van de respondenten zelf, en niet op mijn eigen voorkennis of overtuigingen. Zo draagt deze reflectieve houding bij aan de geloofwaardigheid en transparantie van dit onderzoek.

4. Resultaten

In dit onderzoek ben ik op zoek naar het belang van zingeving in het voortgezet onderwijs en dit praktisch vorm te geven. Daartoe interviewde ik vijf docenten uit het voortgezet onderwijs en drie deskundigen op het terrein van zingeving en onderwijs. Zij allen gaven hun reactie op de volgende vijf vragen:

1. Wat is jouw definitie van zingeving?
2. Welke issues zie jij bij leerlingen?
3. Hoe zie jij aandacht voor zingeving in de praktijk?
4. Wat zijn de obstakels die jij daarbij tegenkomt?
5. Welke veranderingen zijn nodig om de aandacht voor zingeving in het onderwijs te verbeteren?

Een volledige uitwerking van de interviews bevindt zich in bijlage 1.

De interviews werden bij de volgende vijf docenten en drie experts afgenomen:

Docent Robin: 23 jaar, docent talen, 3 jaar leservaring: *“Aan de buiten kant deed ik het, maar van binnen was ik in paniek”.*

Docent Bo: 45 jaar, docent natuur & techniek, 7 jaar leservaring: *“Er is een duidelijk hiaat tussen wat er op beleidsniveau wordt geschreven en wat er daadwerkelijk in de dagelijkse praktijk gebeurt op scholen. Ik vraag mij af of alle regels en verwachtingen van bovenaf wel echt bijdragen aan wat we willen bereiken in het onderwijs”.*

Docent Lou: 37jaar, docent exacte vakken, 3 jaar leservaring: *“Zingeving is de diepere laag die richting geeft en helpt om vol te houden, zelfs op de moeilijkere momenten. Het is een houvast dat leerlingen in staat stelt om te begrijpen waarom ze doen wat ze doen, waardoor ze een fundament van veerkracht kunnen ontwikkelen”.*

Docent Zenne: 33 jaar, docent talen, 7 jaar leservaring: *"Zingeving betekent dat je zoekt naar wat echt betekenis heeft voor jou persoonlijk, wat je doelen en waarden vormgeeft, en wat je in het dagelijks leven voldoening brengt".*

Docent Sunny: 57 jaar, docent talen, 27 jaar leservaring: *"In een wereld die sneller en prikkelrijker is geworden, is het belangrijk dat docenten hen helpen bij het vinden van hun eigen waarden, zodat ze ondanks de constante invloeden van buitenaf weten wie ze zijn en wat voor hen belangrijk is".*

Expert Gert Biesta: Nederlands (onderwijs) pedagoog en hoogleraar, 40 jaar ervaring: *"Zingeving, de zin van het leven vind je niet als je de weg van de minste weerstand volgt: dan kom je het leven nooit tegen".*

Expert Erik Renkema: Adviseur Identiteit bij Verus, specifiek Levensbeschouwelijk Wereldburgerschap, 52 jaar, 30 jaar onderwijservaring: *"Alle leerlingen verdienen levensbeschouwelijk onderwijs. Niet als overdracht, maar als ontmoetingsonderwijs, als filosofische uitdaging. Om je aan op te kunnen halen, aan de verhalen, of je er aan te schuren".*

Expert Jorrit Haarman: Docent godsdienst/ levensbeschouwing, Geestelijk Verzorger, 30 jaar, 5 jaar onderwijservaring: *"Jongeren hebben wel degelijk zingevingsvragen. Zij komen soms al vroeg in aanraking met de mindere kant van het leven".*

4.1. Wat is jouw definitie van zingeving?

Voor Robin is zingeving een breed en complex begrip dat nauw verbonden is met de zin van het leven en met fundamentele vragen als: "Waarom ben je zoals je bent?" en "Waarom doe je bepaalde dingen, bijvoorbeeld op school?" Voor haar draait zingeving om het nut, de motivatie en het 'waarom' achter ons handelen. Daarnaast legt ze een sterke link tussen zingeving en identiteit, zowel van de leerling als van de docent.

Bo ziet zingeving als het vinden van een missie of passie in het leven, waarbij het draait om de vraag: "Waar doe ik het voor?" Zingeving is volgens haar het

ontdekken van wat je motiveert en inspireert, en datgene wat betekenis geeft aan je dagelijkse activiteiten en langere-termijndoelen. Het is de drijvende kracht achter waarom je doet wat je doet en de keuzes die je maakt in je leven. Het biedt richting en zorgt ervoor dat je ergens voor wilt gaan, omdat het voor jou waardevol is.

Lou vindt zingeving de diepere laag van motivatie die richting geeft aan het leven en die helpt om vooral in moeilijke tijden vol te houden. Voor leerlingen draait zingeving om existentiële vragen als 'Waarom doe je wat je doet?'. Het heeft alles te maken met motivatie, doelen en het vinden van betekenis in acties en keuzes. In de christelijke achtergrond van Lou spelen normen, waarden en geloof een belangrijke rol. Zingeving is breder dan religie; het is verweven met identiteit en vormt de basis voor veel van de keuzes en gedragingen in het dagelijks leven. Zingeving is essentieel voor het vormen van identiteit en het begrijpen van je plaats in de wereld.

Zenne vindt aandacht voor zingeving in het onderwijs essentieel voor de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen. Het is het proces waarbij leerlingen ontdekken wie zij zijn, wat hen motiveert en ook hoe zij betekenis kunnen vinden in hun leven en de wereld om hen heen. Het gaat dus om zowel intrinsieke motivatie als om het zelf betekenis te leren geven aan wat zij leren en ervaren.

Sunny definieert zingeving als een persoonlijk proces dat verder gaat dan religie. Het heeft betrekking op het gevoel dat je ertoe doet en een waardevolle plaats inneemt in een groter geheel. Zingeving is verweven met het idee dat iedereen op zijn of haar eigen unieke manier bijdraagt aan de maatschappij, het gezin en de wereld. Het is een gevoel van verbondenheid, waarin vertrouwen en voor sommigen geloof in God een rol kunnen spelen. Ook invloeden van opvoeding en omgeving kunnen van belang zijn. Zingeving is een dynamiek tussen “nature en nurture,” waarbij zowel erfelijke als omgevingsfactoren samenkomen in hoe een individu zijn of haar plek in het grotere geheel vindt. Zingeving en religie zijn

voor Sunny verschillende zaken: waar het in religie draait om geloof in een hogere macht, kan zingeving door iedereen op een eigen manier worden ingevuld.

De experts over hun definitie van zingeving?

Biesta definieert dit als een complex en breed begrip dat niet beperkt is tot religie of kerkelijke contexten. Zingeving is vaak te vinden in het dagelijks leven zelf in plaats van in een abstract antwoord op de vraag naar de betekenis van het leven. Zingeving draait om de ervaring van betekenis in het leven zelf, bijvoorbeeld door op te gaan in een taak, muziek of boek, waar men zichzelf in positieve zin kan verliezen. Zingeving is onlosmakelijk verbonden met realiteitszin en levenskracht. Het draait niet om snelle oplossingen of oppervlakkig plezier, maar om het creëren van omstandigheden waarin de diepgang van het leven kan worden gevonden.

Biesta maakt onderscheid tussen twee bewegingen in zingeving: De weg naar buiten, waarin onderwijs leerlingen moet uitnodigen om verbinding te maken met de wereld buiten zichzelf, door middel van uitdagende en betekenisvolle activiteiten. Dit proces biedt stabiliteit en levenskracht, terwijl het leerlingen helpt leren omgaan met de realiteit van de wereld vol grenzen en mogelijkheden. De weg naar binnen: Biesta waarschuwt tegen een te sterke nadruk op zelfreflectie en gepersonaliseerd leren, want dat kan leiden tot instabiliteit en overmatige focus op het innerlijke proces. Hij benadrukt dat onderwijs juist moet helpen de blik naar buiten te richten.

Volgens Renkema omvat zingeving zowel persoonlijke als sociale aspecten en is het gericht op het creëren van een goed leven, waarbij de visie op wat dat goede leven inhoudt centraal staat. Het gaat niet alleen om theoretische reflectie, maar ook om praktische toepassing in het dagelijks leven. Renkema benadrukt dat zingeving verweven is met levensbeschouwing, maar zingeving heeft ook een eigen karakter. Het betreft niet alleen een visie op jezelf en de wereld, maar ook

hoe je leeft en samenleeft met anderen. Daarnaast ziet Renkema zingeving als een proces dat duurzaamheid omvat, niet alleen in milieutermen maar ook in relaties met toekomstige en vroegere generaties. Hij beschrijft zingeving als een combinatie van persoonlijke reflectie, sociale betrokkenheid en een langetermijnperspectief. Dit maakt het essentieel voor de manier waarop mensen zichzelf en hun rol in de wereld begrijpen en vormgeven.

Haarman ziet zingeving als een breed begrip zonder vaste definitie waarin het draait om persoonlijke ervaring en betekenisgeving: wat iets voor jou betekent en hoe het je wereldbeeld vormt. Hij legt uit dat zingeving voor iedereen anders is en zich manifesteert in momenten van erbij horen, hoop, verdriet, plezier, en relaties. Het omvat vragen als: "Waar doe ik het voor?" en "Wat heeft dit voor zin?". Volgens Haarman spelen aspecten als autonomie, competentie en verbondenheid een cruciale rol in zingeving. Haarman haalt inspiratie uit het boek van Fokke Obbema: 'De zin van het leven'⁷¹, waarin vijftig mensen uiteenlopende antwoorden geven op de vraag naar de zin van het bestaan. Zingeving is volgens hem een ervaringsgerichte, affectieve zoektocht die individuen verbindt met hun omgeving en hun eigen motivatie. Daarbij ziet hij zingeving als een belangrijk onderdeel van de identiteitsontwikkeling van jongeren, waarbij aspecten als feiten, emoties, levensbeschouwing en spiritualiteit elkaar beïnvloeden en kleuren. Deze benadering helpt jongeren betekenis te geven aan hun verhaal en identiteit.

Samenvattend: Alle respondenten beschouwen zingeving als een fundamenteel persoonlijk en existentieel proces, dat nauw verbonden is met identiteit, motivatie en de zoektocht naar betekenis. Terwijl Robin zingeving sterk koppelt aan motivatie en identiteit, benadrukken Lou en Zenne de rol van zingeving in het vinden van richting en weerbaarheid. Sunny legt de nadruk op verbondenheid en het innemen van een waardevolle plek in een groter geheel. Opvallend is dat zingeving door alle docenten als meer wordt gezien dan een

⁷¹ Fokke Obbema, *De zin van het leven* (Atlas Contact, 2023).

religieus of filosofisch concept; het is verweven met het dagelijks handelen en het innerlijke kompas van leerlingen. De experts onderschrijven dit brede perspectief en benadrukken het belang van zingeving als pedagogisch en didactisch kernbegrip.

4.2. Welke issues zie jij bij leerlingen?

Robin merkt dat leerlingen problemen kunnen hebben als faalangst en onzekerheid, met prestatiedruk, gebrek aan ruimte voor persoonlijke ontwikkeling, maatschappelijke druk. Ook ziet ze dat leerlingen behoefte hebben aan veilige ruimtes. Daar voelen ze zich comfortabel, kunnen zich goed uiten, en kunnen groeien en hun potentieel benutten. De focus op toetsen en prestaties kan leerlingen gestrest en onzeker maken. Dit is eigenlijk een paradox, want ze draaien ogenschijnlijk mee, terwijl ze tegelijkertijd worstelen met de op hen gestelde druk. Door de nadruk op gestandaardiseerde methoden en op cijfers is er weinig ruimte voor creativiteit en intrinsieke motivatie. Dit is een gemiste kans om leerlingen zich op een meer persoonlijke manier te laten ontwikkelen. Er ligt een maatschappelijke druk op goede prestaties, waardoor het welzijn van leerlingen kan worden ondermijnd en gevoelens van stress en onzekerheid versterkt kunnen worden.

Bo ziet bij leerlingen met name hun mentale welzijn en de druk waaronder zij staan. Leerlingen van 12 tot 14 jaar zijn vaak onzeker en voelen zich gevangen in sociale verwachtingen en het streven naar conformiteit. Omdat ze niet zeker weten wat er van hen wordt verwacht kan dit leiden tot een constante behoefte aan bevestiging. Ze vragen dan "Doe ik het goed?" en ervaren een gebrek aan ruimte om hun eigenheid te ontdekken in een schoolcultuur waarin ze het gevoel hebben voortdurend te worden beoordeeld. Dit belemmert hen in hun proces van zelfontdekking en kan leiden tot klachten als oververmoeidheid of tot overgeven.

Lou merkt dat veel leerlingen onzeker zijn over hun plek binnen een nieuwe schoolomgeving en sociale groep. Deze onzekerheid kan leiden tot negatief

gedrag. Het spanningsveld tussen wat ze zelf vinden en de verwachtingen van de groep of omgeving waarin ze zitten kan stress en innerlijke conflicten met hun omgeving veroorzaken.

Als leerlingen niet goed weten wie ze zijn of wat ze willen, kan de zoektocht naar eigen identiteit en naar zingeving leiden tot onzekerheid, frustratie of gedragsproblemen. Verschillen in thuissituaties hebben eveneens invloed op hoe leerlingen omgaan met persoonlijke en zingevingsvragen. Wie thuis de mogelijkheid heeft om open gesprekken te voeren zal het ook gemakkelijker hebben met interacties op school.

Voor sommige leerlingen leidt een gebrek aan basisvertrouwen ertoe dat ze zich minder comfortabel en zelfverzekerd voelen, waardoor extra begeleiding nodig kan zijn. Tegenwoordig worden leerlingen met gedragsproblemen nogal eens doorverwezen naar een psycholoog buiten de school. In sommige gevallen is dit nodig, maar Lou pleit ervoor dat de school een grotere rol speelt in het ondersteunen en begeleiden van leerlingen met gedragsproblemen.

Zenne ziet dat leerlingen vooral tussen 12 en 14 jaar in een cruciale fase verkeren. Ze worstelen dan met kwesties als hun identiteit, sociale positie en intrinsieke motivatie. Veel leerlingen bevinden zich in een periode van onzekerheid en zelfontdekking en vragen zich af wie ze zijn, hoe ze overkomen en of ze er wel bij horen. Dit weerspiegelt een diepgewortelde behoefte aan acceptatie en het vinden van hun plek binnen sociale dynamieken. Leerlingen zijn zich er vaak niet van bewust dat ze dingen als geluk en gezondheid hebben en dat hun gebrek aan zelfbewustzijn kan leiden tot onrust en wankelende relaties. Sociale druk en een weerstand tegen opgelegde verplichtingen, zoals verplichte leeslijsten, komen in botsing met hun zoektocht naar autonomie. Ook de druk van ons onderwijssysteem, wat sterk gericht is op prestaties en goede cijfers, kan demotiverend werken voor leerlingen die al worstelen met onzekerheden en een gebrek aan intrinsieke motivatie.

Sunny ziet bij haar leerlingen dat ze in hun zoektocht naar identiteit tijdens deze leeftijdsfase, vragen stellen over wie ze zijn en of ze erbij horen. Omdat ze een sterke behoefte hebben aan sociale acceptatie en vaak zijn gericht op groepsdynamiek, denken ze vooral aan wat ze nu willen en hebben weinig aandacht voor lange-termijndoelen als carrière of toekomstplanning. De constante aanwezigheid van een grenzeloze online wereld stelt hen bloot aan vaak onrealistische beelden van succes en geluk. Veel leerlingen begrijpen nog niet hoe ze informatie kritisch moeten filteren, waardoor ze kwetsbaar zijn voor externe invloeden. Dit kan hun zelfbeeld negatief beïnvloeden.

De structuur van het voortgezet onderwijs kenmerkt zich door een versnipperde dagindeling en de nadruk op toetsing. Bij vakken waar concrete prestaties worden verwacht, kan dit bij een groep leerlingen leiden tot gevoelens van onzekerheid. Leerlingen zoeken naar autonomie, maar hebben tegelijkertijd behoefte aan structuur en duidelijke begeleiding. Een vak als geschiedenis biedt vaak meer comfort dan vakken met alleen een focus op feiten en cijfers, omdat leerlingen het beste lijken te leren door verhalen en personages waarmee ze zich kunnen identificeren. Er is een stijging in het aantal leerlingen met extra zorgbehoeften, zoals jongeren die mantelzorgtaken hebben of met gezondheidsproblemen kampen. Door grote klassen in het passend onderwijs krijgen deze leerlingen moeilijker de ondersteuning die ze nodig hebben. Mede daardoor is er een toenemende behoefte aan ruimtes als aparte lokalen, waarin leerlingen zich kunnen terugtrekken als de reguliere klasomgeving voor hen te druk is.

De experts over de issues waar leerlingen mee te maken hebben?

Biesta benoemt zelf-objectificatie en prestatiedruk: Het huidige onderwijssysteem dwingt jongeren zichzelf als een project te beheren, met een overmatige nadruk op zelfreflectie en gepersonaliseerd leren. Dit kan leiden tot gevoelens van 'zieleleegte', waarbij de vitaliteit en energie die het onderwijs zou moeten bieden, verloren gaan. Consumptiegerichte cultuur: Biesta plaatst de

problemen van jongeren in een bredere maatschappelijke context, waar een consumptiegerichte economie hen stimuleert om verlangens na te jagen zonder stil te staan bij hun ware behoeften. Deze omgeving draagt bij aan gevoelens van onvrede en stress, omdat jongeren worden gestimuleerd zichzelf en hun doelen te zien als producten.

Volgens Renkema spelen de belangrijkste issues die leerlingen ervaren zich af op het gebied van identiteit, persoonlijke groei en het omgaan met existentiële vragen. Hij benadrukt dat zingeving leerlingen helpt reflecteren op vragen zoals: "Wie ben ik?", "Waar heb ik moeite mee?" en "Waar ervaar ik pijn?". Deze vragen raken aan de kern van hun identiteit en emotionele beleving.

Hij stelt dat leerlingen vaak worstelen met het gevoel alleen te staan in hun problemen en emoties. Door herkenning en erkenning te vinden in verhalen, tradities of bij anderen, kunnen zij een sterker gevoel van verbondenheid ontwikkelen. Dit proces draagt bij aan hun mentale welzijn en helpt hen bij het articuleren van hun eigen identiteit en motivaties.

Haarman observeert de meerdere issues bij leerlingen in relatie tot zingeving:

1. Motivatie en identiteit: veel jongeren stellen vragen als "Hoe ben ik hier beland?" en "Wat wil ik hierna doen?". Deze vragen, vaak gerelateerd aan motivatie en identiteit, spelen een cruciale rol in hun zoektocht naar betekenis.
2. Conflicterende narratieven: Jongeren die moeilijke omstandigheden ervaren, zoals een instabiele thuissituatie, psychische problemen, of blootstelling aan geweld en verslaving, hebben vaak een narratief dat conflicteert met hun gewenste zelfbeeld. Dit leidt volgens Haarman tot innerlijke onrust en onzekerheid.
3. Beperkingen in reflectie en empathie: Jongeren tussen de 12 en 14 jaar bevinden zich in een fase waarin hun vermogen tot reflectie en empathie nog in ontwikkeling is. Dit beperkt hen in het begrijpen van andere perspectieven en het verbinden van eigen ervaringen met bredere contexten. Daarnaast signaleert Haarman een breed scala aan problemen, zoals suïcidale gedachten,

automutilatie, genderidentiteit, rouwverwerking, motivatieproblemen, en ASS-gerelateerde uitdagingen. Ontwikkelingsfase: Jongeren in deze leeftijd hebben vaak een beperkt sociaal netwerk, dat kenmerk is voor de ontwikkelfase waarin zij zich bevinden. missen ervaring om overstijgend te denken. Deze kwesties vereisen vaak intensieve begeleiding. Haarman constateert behoefte aan veilige ruimte. Veel leerlingen hebben behoefte aan een veilige plek waar ze vrijuit kunnen praten zonder angst voor consequenties.

Samenvattend: Over de hele linie signaleren de respondenten dat leerlingen kampen met onzekerheid, prestatiedruk, sociale verwachtingen en een gebrek aan ruimte voor persoonlijke ontwikkeling. Docenten benoemen dat jongeren zoeken naar hun identiteit, maar hierbij vaak onvoldoende begeleiding en ruimte ervaren. De kwetsbaarheid in de vormende jaren, vooral tussen 12 en 14 jaar, vraagt om ondersteuning die verder gaat dan cognitieve ontwikkeling. De experts duiden deze thematiek met begrippen als “zelf-objectificatie”, “conflicterende narratieven” en “mentale belasting”, en signaleren een tekort aan reflectieve ruimte en verbondenheid bij leerlingen. Het is opvallend dat vrijwel alle respondenten pleiten voor veilige, ondersteunende omgevingen waar leerlingen gehoord worden.

4.3. Hoe zie jij de aandacht voor zingeving in de praktijk?

Robin stelt dat aandacht voor zingeving in de schoolpraktijk essentieel is voor de persoonlijke ontwikkeling en het mentaal welbevinden van leerlingen. De nadruk moet liggen op het creëren van een veilige omgeving waarin leerlingen zichzelf kunnen ontdekken en hun motivatie en interesses kunnen verkennen. Daarom moet het onderwijs minder gericht zijn op toetsing en meer op reflectie, persoonsvorming en creatieve activiteiten. Thema's als cultuur, burgerschap en persoonlijke reflectie zijn belangrijk, evenals het begrijpen van de leefwereld van leerlingen. Zingeving is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van docenten, ouders en scholen. Daarom pleit zij voor flexibelere lesroosters en meer aandacht in docentenopleidingen voor het omgaan met levens- en zingevingsvragen.

Bo ziet aandacht voor zingeving in de praktijk als het creëren van een veilige en authentieke leeromgeving waarin leerlingen ruimte krijgen om hun eigenheid te ontdekken en betekenisvolle ervaringen op te doen, ondersteund door praktische activiteiten en life-skills. Ze benadrukt het belang van flexibiliteit in het onderwijs, zoals kleinere klassen, minder nadruk op toetsing en het introduceren van flexlessen waarin leerlingen vanuit eigen interesses werken. Voor Bo is de rol van de docent cruciaal, waarbij authenticiteit en een observerende houding bijdragen aan het welzijn en de persoonlijke groei van leerlingen. Ze pleit voor een schoolcultuur waarin leerlingen en docenten zich gezien en gewaardeerd voelen, en waar rust en ruimte worden geboden voor zelfontplooiing. Zij benadrukt dat onderwijs pas betekenisvol wordt wanneer het de persoonlijke ontwikkeling en intrinsieke motivatie van leerlingen centraal stelt.

Lou vindt aandacht voor zingeving in de praktijk een fundamenteel onderdeel van het onderwijs, waarbij het draait om het bieden van een veilige en ondersteunende omgeving waarin leerlingen hun identiteit kunnen ontwikkelen en vertrouwen kunnen opbouwen. Zingeving kan zowel direct als indirect worden aangepakt: Direct via dagopeningen en gesprekken en indirect door het voorbeeldgedrag van docenten en de interacties in de klas. Lou pleit voor minder focus op toetsen en meer ruimte in het rooster om persoonlijke ontwikkeling en reflectie te stimuleren, waarbij alle docenten moeten bijdragen aan een cultuur van stabiliteit en vertrouwen. Zingeving is een bron van motivatie en richting en essentieel voor het omgaan met uitdagingen en het maken van keuzes in het leven. Voor Lou draait het in het onderwijs niet alleen om kwalificatie, maar ook om het vinden van een balans tussen prestaties en welzijn, zodat leerlingen niet alleen leren voor een diploma, maar ook voor het leven.

Voor Zenne is aandacht voor zingeving in de praktijk het creëren van een veilige en warme omgeving waarin leerlingen worden gezien, gehoord en ondersteund in hun persoonlijke ontwikkeling. Hij benadrukt het belang van oprechte

interesse, onvoorwaardelijke steun en het serieus nemen van leerlingen, ongeacht hun achtergrond. Zenne pleit daarom voor een uitnodigende aanpak die leerlingen inspireert en motiveert om hun eigen waarden en interesses te ontdekken, zonder overmatige druk van structuren of prestatienormen. Hij ziet kansen om zingeving te integreren in het onderwijs via vakoverstijgende thema's, debatten en lessen die aansluiten bij de leefwereld van leerlingen. Voor Zenne is zingeving de kern van betekenisvol onderwijs, waarin vertrouwen, autonomie en persoonlijke groei centraal staan.

Aandacht voor zingeving wordt door Sunny in de praktijk gezien als het creëren van een veilige omgeving waarin leerlingen zich gezien en gesteund voelen. Dit kan door reflectieve gesprekken en literatuur die hen uitnodigen na te denken over zichzelf en de wereld. Belangrijk zijn daarbij gezamenlijke activiteiten, zoals vieringen en projecten, om herinneringen te creëren en leerlingen te inspireren. Sunny streeft ernaar om als docent authenticiteit te tonen, leerlingen te laten zien dat het goed is om te zijn wie je bent. Ze probeert ze waar mogelijk zingeving als een vakoverstijgend thema te verweven in het onderwijs. Ze pleit voor structurele aandacht voor zingeving in het curriculum, ondersteund door samenwerking binnen de school en tijd voor docenten om deze thema's te integreren. Voor Sunny draait zingeving in het onderwijs om het versterken van het basisvertrouwen van leerlingen, zodat zij zich kunnen ontwikkelen en hun eigen plek in de wereld vinden.

De experts over hun visie ten aanzien van aandacht voor zingeving in de praktijk

Biesta ziet deze aandacht als een uitnodiging voor leerlingen om betekenisvolle ervaringen op te doen door zich bezig te houden met de wereld buiten zichzelf, zoals door taken, boeken of muziek, wat hen stabiliteit en levenskracht biedt. Zingeving draait niet om eenvoudige antwoorden, maar om het begeleiden van leerlingen in het ontdekken van zin in alledaagse activiteiten, zonder hen een vast antwoord op te dringen. Biesta waarschuwt voor een overmatige nadruk op

zelfreflectie en eigenaarschap, die tot instabiliteit kan leiden. Hij pleit voor een balans waarin leerlingen naar buiten kijken en leren omgaan met grenzen. De docent speelt hierin een cruciale rol door als voorbeeld te fungeren en ruimte te scheppen voor diepgang en weerstand, wat essentieel is voor een rijker leven. Biesta koppelt zingeving aan levenskracht, waarbij leerlingen energie en betekenis putten uit uitdagende activiteiten die hen helpen zichzelf en de wereld beter te begrijpen.

Renkema ziet het als een integraal onderdeel van het onderwijs waarin leerlingen begeleid worden bij het ontwikkelen van een visie op het leven door ethische en levensbeschouwelijke thema's in alle vakken aan bod te laten komen. Hij pleit voor een brede inzet van docenten, ondersteund door het Times-model, waarin rollen zoals vertaler, verbeelders en ontdekkingsreiziger centraal staan om leerlingen te helpen reflecteren op hun identiteit en waarden. Hij benadrukt het belang van gezamenlijke momenten, zoals culturele of religieuze vieringen, die ruimte bieden voor ontmoeting en dialoog. Professionaliteit van docenten speelt een sleutelrol, met scholing in hermeneutisch communiceren en het benutten van diverse bronnen als kern. Voor Renkema is zingeving geen aanvulling, maar het fundament van onderwijs dat leerlingen voorbereidt op menswording en samenleven.

Haarman ziet die aandacht als een proces waarbij leerlingen door middel van persoonlijke reflectie en ontmoetingen met zichzelf, anderen en diverse perspectieven leren om betekenis te geven aan hun ervaringen en identiteit. Hij benadrukt het belang van een veilige ruimte waarin leerlingen vrij kunnen spreken en hun verhalen kunnen delen, ondersteund door methoden zoals het gebruik van metaforen en narratieve technieken. Docenten spelen een cruciale rol door authentiek en kwetsbaar te zijn, zonder te moraliseren, en door zingevingsvragen vakoverstijgend in het onderwijs te integreren. Daarnaast wijst hij op de kracht van dialogisch onderwijs en gezamenlijke momenten zoals dagopeningen, die bijdragen aan verbinding en bezinning. Tot slot pleit hij voor

meer training en ondersteuning van docenten, zodat zij sensitief en effectief kunnen omgaan met complexe zingevingsvragen in een diverse schoolomgeving.

Samenvattend: Respondenten beschrijven hoe zij in hun onderwijspraktijk aandacht proberen te besteden aan zingeving door ruimte te bieden voor reflectie, open gesprekken, verhalen en persoonlijke ontwikkeling. Tegelijkertijd klinkt de oproep door voor structurele verankering: zingeving moet niet afhankelijk zijn van de persoonlijke inzet van een individuele docent, maar ingebed worden in het curriculum. Docenten zoeken naar manieren om vakoverstijgend en contextgericht zingeving bespreekbaar te maken. Ook experts onderstrepen het belang van dialogisch en betekenisvol onderwijs, waarin de docent optreedt als gids en medeontdekker van levensvragen.

4.4. Wat zijn de obstakels die jij daarbij tegenkomt?

Robin ziet obstakels in de praktijk door tijdsdruk, de focus op gestandaardiseerde methoden en toetsen, en het gebrek aan aandacht voor persoonlijke reflectie en mentaal welbevinden in de opleiding en het onderwijsmodel.

Volgens Bo vormen de focus op toetsing, gestandaardiseerde structuren, organisatorische druk, en groepsgrootte de grootste obstakels, omdat deze factoren weinig ruimte bieden voor persoonlijke ontwikkeling, reflectie, en betekenisvolle interacties in het onderwijs.

Ook Lou ziet de sterke focus op kwalificatie en toetsing, tijdgebrek, en organisatorische druk als obstakels voor meer aandacht voor zingeving. Lou ervaart een te beperkte ruimte binnen het schoolsysteem om persoonlijke ontwikkeling en reflectie te stimuleren.

Volgens Zenne belemmeren prestatiedruk, een focus op kwalificaties en starre structuren als rubrics en verplichtingen de ruimte voor zingeving in het

onderwijs, omdat ze eerder gericht zijn op het voldoen aan eisen dan op persoonlijke groei en intrinsieke motivatie.

Sunny noemt als obstakel voor aandacht voor zingeving dat deze thema's vaak vanuit een 'crisismanagement'-perspectief worden benaderd, zonder structurele verankering in het curriculum, wat samenwerking, training en tijd voor docenten bemoeilijkt.

Welke obstakels de experts zien ten aanzien van aandacht voor zingeving in de praktijk

Biesta wijst erop dat onderwijs dat te veel nadruk legt op zelfreflectie en gepersonaliseerd leren kan leiden tot instabiliteit en zelf-objectificatie bij leerlingen, terwijl zingeving juist gevonden moet worden in verbinding met de wereld buiten zichzelf.

Renkema noemt als obstakels onder meer de illusie van neutraliteit in het onderwijs, het ontbreken van een breed gedragen visie binnen scholen, het gebrek aan professionalisering van docenten op het gebied van levensbeschouwelijke thema's, en de noodzaak om traditionele benaderingen van levensbeschouwing te herijken voor een diverse samenleving.

Haarman wijst op obstakels als de spanning tussen vertrouwelijkheid en meldingsplicht, de verwarring bij leerlingen door de combinatie van rollen als docent en begeleider, en de beperkte toerusting van docenten om complexe zingevingsvragen rondom diversiteit en identiteit te behandelen, terwijl zij dit vaak als extra taak ervaren door hoge werkdruk.

Samenvattend: Vrijwel alle docenten benoemen vergelijkbare obstakels: tijdsdruk, nadruk op kwalificatie en toetsing, en een starre onderwijscultuur laten weinig ruimte voor persoonlijke gesprekken en aandacht voor existentiële thema's. Daarnaast wordt de beperkte toerusting van docenten genoemd als

belemmering. Ook de experts wijzen op structurele beperkingen zoals curriculumdruk, het ontbreken van een breed gedragen visie en een gebrek aan professionalisering op het gebied van levensbeschouwelijke en zingevingsvragen. Hoewel de intentie en bereidheid groot zijn, ontbreekt het aan systematische inbedding, ruimte en ondersteuning.

4.5. Welke veranderingen zijn nodig om de aandacht voor zingeving in het onderwijs te verbeteren?

Robin pleit voor flexibele lesroosters, minder nadruk op toetsen, meer reflectie en persoonlijke ontwikkeling in lessen en aanvullende training voor docenten in het omgaan met levensbeschouwelijke thema's.

Bo adviseert de focus te verleggen van toetsing en gestandaardiseerde structuren naar een flexibeler rooster. Ze pleit voor kleinere klassen en meer ruimte voor persoonlijke interactie. Ze zou graag meer ruimte krijgen voor reflectie en betekenisvolle activiteiten die aansluiten bij de eigen interesses en behoeften van leerlingen.

Volgens Lou moet er meer ruimte in het rooster komen voor leren vanuit eigen interesses, maatwerk. Door minder nadruk te leggen op toetsen, kunnen scholen actief inzetten op stabiliteit, vertrouwen en ruimte voor reflectie. Daarmee zal de aandacht voor zingeving worden verbeterd.

Zenne vindt dat zingeving structureel verankerend moet worden in het curriculum. Dit kan door ruimte te maken voor thema's als identiteit en maatschappelijke vraagstukken. Zo ook door het creëren van een cultuur die vertrouwen vergroot en prestatiedruk vermindert. Dit zal de persoonlijke groei en intrinsieke motivatie bevorderen.

Aandacht voor zingeving kan volgens Sunny worden verbeterd door het structureel te verankeren in het curriculum. Hierin kan een doorlopende lijn van persoonlijke ontwikkeling en zingeving opgenomen worden. Deze kunnen

worden ondersteund door duidelijke kaders, samenwerking, materialen, training en tijd voor docenten.

Wat is er volgens de experts nodig om de aandacht voor zingeving in het onderwijs te verbeteren?

Volgens Biesta moet het onderwijs zich richten op het uitnodigen van leerlingen om betekenisvolle ervaringen op te doen in verbinding met de wereld buiten zichzelf, door hen niet uitsluitend te laten reflecteren op het innerlijke proces, maar hen te laten ontdekken wat waardevol is door uitdagende en concrete activiteiten.

Renkema pleit ervoor om een breed gedragen visie binnen scholen te ontwikkelen, docenten te professionaliseren in hermeneutisch communiceren en het Times-model te gebruiken om zingeving structureel en vakoverstijgend in het onderwijs te integreren, met een focus op diversiteit, ontmoeting en samenleven.

Haarman stelt dat er meer ruimte moet komen voor ontmoeting en reflectie binnen de schoolcultuur, aangevuld met training en ondersteuning voor docenten, zodat zij sensitief kunnen omgaan met diversiteit en zingevingsvragen op een integrale en vakoverstijgende manier kunnen integreren in het onderwijs.

Samenvattend: Alle respondenten vragen om meer flexibiliteit in het onderwijs. Dit betekent minder nadruk op gestandaardiseerde programma's en meer ruimte voor reflectie, gesprek en ontwikkeling van persoonsvorming. Interessant is dat meerdere docenten – ondanks verschillende achtergronden – onafhankelijk van elkaar voorstellen doen voor curriculumaanpassingen die zingeving niet als 'extra' behandelen, maar als integraal onderdeel van goed onderwijs. Ook is er een gedeeld pleidooi voor professionalisering en samenwerking: docenten willen handvatten, tijd en collegiale uitwisseling om zingeving duurzaam te kunnen integreren. De experts onderstrepen dit en wijzen

op de noodzaak van een collectieve visie en een structurele plaats van zingeving binnen schoolontwikkeling.

De interviews laten duidelijk zien dat er breed draagvlak is voor meer aandacht voor zingeving in het voortgezet onderwijs. Docenten en experts delen de overtuiging dat zingeving bijdraagt aan het mentaal welzijn en de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Tegelijkertijd bestaat er een spanning tussen deze pedagogische idealen en de praktijk, die wordt gedomineerd door toetsdruk en gestandaardiseerde curricula.

Als aanvulling op de eerder besproken perspectieven van docenten, bieden de bijdragen van de drie geïnterviewde experts—Biesta, Renkema en Haarman—verdiepende inzichten die de complexiteit en noodzakelijkheid van zingeving in het onderwijs verder onderstrepen. Zij delen de overtuiging dat zingeving essentieel is voor de vorming van jongeren, maar benadrukken elk vanuit hun eigen perspectief dat deze zoektocht gepaard gaat met fundamentele spanningen en uitdagingen.

Zingeving als een complexe en noodzakelijke zoektocht: Voor alle drie de experts geldt dat zingeving niet vanzelfsprekend is; het vergt inspanning en confrontatie. Biesta benadrukt het belang van 'weerstand' als pedagogisch principe: zingeving ontstaat niet in comfort, maar juist in de confrontatie met grenzen, frictie en het onbekende. Renkema beschouwt zingeving als een filosofische uitdaging waarbij theoretische reflectie en praktische toepassing hand in hand moeten gaan. Haarman legt de nadruk op de existentiële dimensie van zingeving, waarbij contact met de kwetsbare, pijnlijke aspecten van het leven niet uit de weg gegaan moet worden. In zijn visie draait zingeving om de verbinding tussen persoonlijke motivatie en de omgeving waarin men leeft. Gezamenlijk laten deze perspectieven zien dat zingeving niet alleen een cognitief proces is, maar vooral een morele, sociale en emotionele opgave.

Herkenbare issues bij leerlingen: De experts signaleren diverse problemen waarmee jongeren worstelen in hun zoektocht naar betekenis. Biesta wijst op het risico van 'zelf als project'-denken, waarbij jongeren worden aangemoedigd zichzelf voortdurend te optimaliseren, met vervreemding en druk tot gevolg. Renkema benoemt het gevoel van existentiële eenzaamheid onder jongeren en het gebrek aan gedeelde zinstructuren. Haarman beschrijft de zoektocht van jongeren als een kwetsbaar proces waarin uiteenlopende problemen zich kunnen manifesteren. Allen waarschuwen impliciet voor een overmatige nadruk op reflectie zonder de juiste begeleiding: zonder voldoende ondersteuning kan introspectie juist leiden tot verwarring of isolatie.

Aandacht voor zingeving in de onderwijspraktijk: Alle drie pleiten voor een prominente plaats van zingeving in de schoolpraktijk. Biesta onderstreept het belang van een balans tussen introspectie en engagement met de wereld; leerlingen moeten leren hun vrijheid te hanteren binnen maatschappelijke grenzen. Voor Renkema vormt zingeving het fundament van goed onderwijs: het is niet iets aanvullends, maar kerncurriculum. Haarman benadrukt het belang van een veilige leeromgeving waarin leerlingen zich vrij voelen om vragen te stellen, twijfels te delen en betekenis te geven aan hun persoonlijke ervaringen. In alle drie de visies wordt duidelijk dat zingeving structureel ingebed moet worden in pedagogisch en didactisch handelen.

Ervaren obstakels in de praktijk: De experts zijn zich bewust van de beperkingen binnen het huidige onderwijssysteem. Biesta wijst op de gevaren van een instrumentele benadering van reflectie, waarbij zelfinzicht verwordt tot een meetbaar leerdoel, wat haaks staat op de open en vrije aard van existentiële verkenning. Renkema bekritiseert de illusie van neutraliteit binnen het onderwijs en benadrukt dat zingeving altijd plaatsvindt binnen een ethisch en normatief geladen context. Haarman benoemt de spanning die docenten ervaren in hun meervoudige rollen: naast vakinhoudelijke instructeurs zijn zij ook morele en existentiële begeleiders, zonder dat zij daarvoor altijd voldoende ruimte of ondersteuning krijgen.

Beleidsaanbevelingen en gewenste veranderingen: Ten aanzien van gewenste veranderingen pleiten de drie experts voor fundamentele aanpassingen in curriculum en onderwijsstructuur. Biesta stelt dat leerlingen middels concrete, betekenisvolle activiteiten uitgedaagd moeten worden om in contact te treden met de wereld buiten zichzelf, wat ruimte creëert voor subjectificatie. Renkema ziet in vakoverstijgend onderwijs een kans om ontmoeting, dialoog en samenleven centraal te stellen, waardoor leerlingen collectief zingeving kunnen verkennen. Ook Haarman benadrukt het belang van vakoverstijging en het creëren van leeromgevingen waarin ruimte is voor persoonlijke verhalen, existentiële reflectie en morele ontwikkeling. De rode draad in hun aanbevelingen is dat zingeving geen afzonderlijk domein moet zijn, maar een integraal onderdeel van het onderwijs als opvoedingspraktijk.

Samenvattend: De visie van deze drie experts bevestigt en verdiept de eerder genoemde bevindingen van docenten. Zingeving wordt niet gezien als een optioneel thema, maar als kern van vormend onderwijs. De gezamenlijke oproep is helder: onderwijs dat jongeren wil voorbereiden op een betekenisvol leven vereist ruimte voor existentiële vragen, pedagogische moed en een curriculum dat openstaat voor complexiteit en ontmoeting. Zingeving is, in deze optiek, geen extra taak voor het onderwijs, maar het hart ervan.

Hoofdstuk 5. Discussie en conclusies

In dit hoofdstuk volgt een interpretatie van wat de resultaten uit hoofdstuk vier betekenen in een bredere context.⁷²

5.1. Heroriëntatie op het onderzoek

Dit onderzoek heeft als doel de kloof te verkleinen tussen de theoretische inzichten over het belang van aandacht voor zingeving en de praktijk binnen het voortgezet onderwijs. Uitgangspunt was de observatie dat, ondanks wetenschappelijke consensus over de positieve invloed van zingeving op het mentaal welzijn van jongeren, de daadwerkelijke integratie van dit thema in het curriculum en de dagelijkse onderwijspraktijk beperkt blijft. Het onderzoek richtte zich op de vraag: Hoe kan aandacht voor zingeving binnen de praktijk van onze school gerealiseerd worden?

Om deze centrale vraag te beantwoorden, is gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksoptiek, bestaande uit een literatuurstudie en acht semigestructureerde interviews met vijf docenten uit het voortgezet onderwijs en drie experts op het gebied van pedagogiek, onderwijs en zingeving. De interviews zijn geanalyseerd aan de hand van thematische codering op basis van vijf kernthema's: de definitie van zingeving, ervaringen met zingeving, leerling kenmerken en -issues, aandacht voor zingeving in de schoolcontext en de rol van de docent.

De belangrijkste bevinding is dat zingeving in de praktijk vaak wordt beleefd als persoonlijk en belangrijk, maar moeilijk te integreren is vanwege tijdsdruk, curriculumstructuren en een gebrek aan expertise. Deze spanning — tussen de passie en motivatie van docenten enerzijds, en de gestandaardiseerde eisen van het onderwijssysteem anderzijds — vormt een centrale paradox. Daarbij blijkt dat persoonlijke groei van leerlingen vraagt om ruimte voor reflectie, dialoog en

⁷² Hennink, Hutter en Bailey, *Qualitative research methods*, 492–4.

narratieve ontwikkeling, hetgeen enkel mogelijk is binnen een flexibeler curriculum. De leraar wordt daarin als sleutelpersoon gezien, mits hij of zij ondersteund wordt door passende professionele ontwikkeling en een schoolklimaat dat ruimte biedt voor zingeving.

5.2. Aanvullende bijdrage van het onderzoek

De originele bijdrage van dit onderzoek ligt op meerdere niveaus, zowel inhoudelijk als methodologisch. Ten eerste blijkt relevantie uit de toenemende druk op leerlingen. Waarin meegenomen het signaleren van een daling in mentaal welbevinden onder jongeren.⁷³ Ten tweede biedt het onderzoek een vernieuwende toepassing van kwalitatieve methodologie binnen de context van het voortgezet onderwijs. Door middel van semigestructureerde interviews met zowel docenten als experts is niet alleen diepgaand inzicht verkregen in de beleving en betekenisgeving rondom zingeving, maar ook in de systemische en culturele barrières voor implementatie ervan in het curriculum. De gekozen thematische benadering en combinatie van inductieve en deductieve codering hebben geleid tot een genuanceerde interpretatie van de data en tot aanbevelingen die goed aansluiten bij de onderwijspraktijk.⁷⁴

Ten derde levert het onderzoek nieuwe inzichten op in de manier waarop docenten zingeving ervaren en vormgeven in hun pedagogische handelen. De interviews onthullen een paradox: docenten voelen een diepe motivatie en persoonlijke betrokkenheid bij het onderwerp, maar ervaren tegelijkertijd obstakels als tijdsdruk, een prestatiegerichte onderwijscultuur en een gebrek aan structurele ondersteuning. Deze bevindingen sluiten aan bij, maar gaan ook verder dan, eerder werk van onder andere Van den berg en Scherer-Rath, Hoefnagels en Ter Avest, Biesta en De Winter, door het expliciete verband te leggen tussen existentiële zingeving, mentale gezondheid, subjectificatie, agency en het dagelijks handelen van de docent.

⁷³ Boer, Stevens en de Looze, *HBSC 2021*, 148–62; Kleinjan et al., *Geluk onder druk*, 28–49.

⁷⁴ Hennink, Hutter en Bailey, *Qualitative research methods*, 279–82.

De originele bijdrage van deze studie bestaat dus uit het combineren van actuele maatschappelijke vragen met pedagogisch-wetenschappelijke concepten, en het vertalen daarvan naar concrete aanbevelingen voor de onderwijspraktijk. Daarmee is dit onderzoek niet alleen academisch vernieuwend, maar ook praktisch relevant.

5.3. Plaatsing van de resultaten binnen de literatuur

De bevindingen uit dit onderzoek sluiten in grote lijnen aan bij bestaande literatuur over de relatie tussen zingeving, mentaal welzijn en onderwijs. Diverse auteurs benadrukken het belang van zingeving als fundament voor persoonlijke ontwikkeling en veerkracht bij jongeren.⁷⁵ De geïnterviewde docenten en experts onderschrijven deze visie: zij wijzen op de noodzaak van reflectie, betekenisvolle relaties en ondersteuning bij identiteitsvorming als wezenlijke voorwaarden voor een zinvolle schoolpraktijk.

Een belangrijk punt van overeenkomst betreft de rol van de docent als begeleider van existentiële en zingevingsvragen. Net als Van den Berg en Scherer-Rath benadrukken respondenten het belang van narratieve begeleiding en een veilige context voor persoonlijke groei.⁷⁶ De bevinding dat reflectie en dialoog onmisbare onderdelen zijn van zingevingsgericht onderwijs, komt ook overeen met de inzichten van Hoefnagels en Ter Avest, die pleiten voor een curriculum waarin ruimte is voor existentiële reflectie, agency en burgerschapsvorming.⁷⁷

Een aanvullende theoretische koppeling betreft Biesta's concept van subjectificatie. De respondenten benadrukken, in lijn met Biesta, dat onderwijs meer moet zijn dan kwalificatie en socialisatie alleen. Zij signaleren dat leerlingen behoefte hebben aan ruimte om zichzelf te leren kennen in relatie tot de wereld.

⁷⁵ Huber et al., *How should we define health?*, 84–7; Martela, Ryan en Steger, 'Meaningfulness as Satisfaction of Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence', 1261–81; Alma en Smaling, 'Zingeving en levensbeschouwing,' 17–39.

⁷⁶ Van den Berg en Scherer-Rath, 'Zingeving en contingentie in het levensverhaal van adolescenten', 104–32.

⁷⁷ Hoefnagels en Ter Avest, 'Weerbaar voor veerkracht', 9–13.

Zingeving draagt volgens hen bij aan deze vorming tot zelfstandige, verantwoordelijke subjecten.⁷⁸

Tegelijkertijd zijn er enkele afwijkingen van de theoretische modellen waar te nemen. Zo blijkt in de praktijk dat de structurele inbedding van zingeving vaak ontbreekt. In tegenstelling tot het pleidooi van Huber⁷⁹ om zingeving als centrale dimensie van positieve gezondheid te beschouwen, geven docenten aan dat tijdsdruk, prestatiedruk en curriculaire eisen belemmeringen vormen. Waar de literatuur beleidsmatige verandering als haalbaar en wenselijk beschouwt, blijkt uit de interviews dat de uitvoering hiervan in scholen weerbarstig is en stagneert door praktische beperkingen en gebrek aan beleidsmatige vertaling.

Een verklaring voor deze discrepantie ligt in de kloof tussen beleid en praktijk, zoals onder andere Bo en Biesta benoemen. Hoewel op beleidsniveau zingeving als waardevol wordt erkend, ontbreekt het vaak aan concrete handvatten en structurele ondersteuning voor docenten. Deze spanning wordt ook gesignaleerd in studies van Visser en De Winter, die waarschuwen voor een teveel aan instrumentele benaderingen van onderwijs die onvoldoende ruimte laten voor existentiële vragen.⁸⁰

Samenvattend bevestigt dit onderzoek de centrale plaats van zingeving in de ontwikkeling van jongeren, zoals geformuleerd in de literatuur. De resultaten onderstrepen het belang van persoonsvorming, agency en narratieve identiteit, en roepen op tot structurele verankering van deze waarden in het onderwijsbeleid en de dagelijkse onderwijspraktijk.

5.4. Contextualisering van de onderzoeksresultaten

De resultaten van dit onderzoek worden in belangrijke mate beïnvloed door een reeks contextuele factoren, waaronder de culturele, fysieke en sociale omgeving

⁷⁸ Biesta, *Wereldgericht onderwijs*, 56–9.

⁷⁹ Huber, 'Towards a new dynamic concept of Health', 25–82.

⁸⁰ Visser, *Is het voor een cijfer?*, 95–102; De Winter, *Medemenselijk opvoeden*, 121–29.

van de onderzochte school. Deze factoren spelen een cruciale rol in zowel de perceptie van zingeving door docenten als in de praktische realisatie ervan binnen het onderwijs.

Culturele context

Het onderzoek vond plaats binnen een school met een christelijke identiteit. Deze levensbeschouwelijke achtergrond kleurt impliciet en expliciet het denken over zingeving. Zowel de geïnterviewde docenten als de experts hebben een christelijke achtergrond, wat invloed heeft op de wijze waarop zingeving wordt gedefinieerd en vormgegeven. De invulling van zingeving in deze context omvat niet alleen persoonlijke reflectie, maar is tevens verbonden aan bredere ethische en existentiële vragen, vaak geïnspireerd door religieuze kaders. Dit verklaart deels waarom docenten de rol van zingeving sterk koppelen aan persoonsvorming, waardenoriëntatie en het begeleiden van leerlingen in het ontwikkelen van een narratieve identiteit.

Fysieke en organisatorische context

De fysieke schoolomgeving en de inrichting van het onderwijsprogramma vormen eveneens een bepalende factor. De resultaten tonen aan dat tijdsdruk, toetscultuur en starre curriculumstructuren de aandacht voor zingeving belemmeren. De fysieke context – zoals klassengrootte, roosters en beschikbare ruimten – biedt weinig flexibiliteit voor diepgaande persoonlijke gesprekken of reflectieve werkvormen. Bovendien blijkt dat de afwezigheid van vakoverstijgende structuren en het overwegend vakgerichte karakter van het onderwijs de integratie van zingeving bemoeilijken. Dit onderstreept de noodzaak voor een bredere herziening van schoolorganisatie en curriculumontwikkeling, waarin ruimte ontstaat voor meer autonomie van docenten en interdisciplinaire benaderingen.

Sociale structuren en professionele cultuur

De sociale structuur binnen de school – waaronder de relaties tussen docenten, management en leerlingen – blijkt eveneens van invloed op de manier waarop

zingeving wordt opgevat en toegepast. Er is sprake van handelingsverlegenheid onder docenten, deels veroorzaakt door een gebrek aan opleiding en ondersteuning in het omgaan met existentiële thema's. De professionele cultuur binnen de school lijkt zingeving vooral als een impliciet thema te behandelen, waardoor expliciete aandacht ervoor afhankelijk blijft van de individuele motivatie en de achtergrond van de docent. Daarnaast speelt de sociale verwachting vanuit het bredere onderwijsveld – waarin prestaties en toetsbare leerdoelen centraal staan – een rol in het onderwaarderen van persoonsgerichte en niet-cognitieve leerdoelen.

Samengevat

De context waarin dit onderzoek is uitgevoerd beïnvloedt dus in belangrijke mate de uitkomsten. De culturele en levensbeschouwelijke oriëntatie, de fysieke beperkingen van het schoolsysteem en de sociale en professionele structuren bepalen gezamenlijk hoe docenten aandacht voor zingeving ervaren en vormgeven. Deze contextuele factoren moeten in ogenschouw worden genomen bij de interpretatie van de resultaten, maar bieden ook aangrijpingspunten voor structurele verbeteringen in beleid, curriculum en docentprofessionalisering.

5.5..Implicaties van de resultaten uit het onderzoek

Beleidsmatige implicaties

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat structurele aandacht voor zingeving binnen het voortgezet onderwijs noodzakelijk is om het mentale welzijn van jongeren te ondersteunen. Beleidsmatig betekent dit dat scholen zingeving niet langer mogen zien als een facultatief of marginaal onderdeel van het curriculum. In plaats daarvan moet zingeving worden erkend als een fundamenteel aspect van persoonsvorming, vergelijkbaar met andere kerndoelen van het onderwijs zoals kwalificatie en socialisatie.⁸¹ Om dit te realiseren zijn beleidsaanpassingen vereist op school- en bestuursniveau, gericht op het creëren

⁸¹ Biesta, *Wereldgericht onderwijs*, 82–3; De Winter, *Medemenselijk opvoeden*, 61–82; Van den Berg en Scherer-Rath, 'Zingeving en contingentie in het levensverhaal van adolescenten', 105–32.

van ruimte in het rooster, het trainen van docenten en het ontwikkelen van lesmaterialen die aandacht voor existentiële vragen mogelijk maken. Deze aanbevelingen zijn uitvoerbaar mits ze contextueel worden ingebed in de cultuur van de school en rekening houden met de bestaande werkdruk en het organisatiemodel. Een cultuuromslag – waarbij zingeving wordt geïntegreerd als onderdeel van de identiteit en missie van de school – is daarbij noodzakelijk.⁸²

Theoretische implicaties

De bevindingen van dit onderzoek sluiten nauw aan bij het theoretisch kader waarin zingeving, mentale gezondheid, subjectificatie en agency centraal staan. De empirie bevestigt dat zingeving niet alleen een bron van motivatie en reflectie is, maar tevens cruciaal bijdraagt aan de opbouw van een narratieve identiteit bij adolescenten.⁸³ Dit komt overeen met het concept van subjectificatie van Biesta waarin het onderwijs wordt gezien als een vrijplaats voor leerlingen om in relatie tot de wereld tot zelfreflectie te komen.⁸⁴ Bovendien ondersteunen de resultaten het theoretisch model van Huber over Positieve Gezondheid, waarin zingeving een centrale dimensie is van veerkracht en welbevinden.⁸⁵ Daarmee draagt het onderzoek bij aan een geïntegreerd pedagogisch en gezondheidkundig perspectief op zingeving binnen de onderwijscontext.

Implicaties voor toekomstig onderzoek

Hoewel dit onderzoek nieuwe inzichten biedt in hoe docenten en scholen zingeving kunnen implementeren, blijven er belangrijke vragen onbeantwoord. Zo is er nog onvoldoende bekend over de langetermijneffecten van zingevingsgericht onderwijs op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op interventiestudies waarin structurele aandacht voor zingeving wordt vergeleken met reguliere

⁸² Hoefnagels en Ter Avest, 'Weerbaar voor veerkracht', 9–13; Visser, *Is het voor een cijfer?*, 95–102.

⁸³ Van den Berg en Scherer-Rath, 'Zingeving en contingentie in het levensverhaal van adolescenten', 105–8.

⁸⁴ Biesta, *Wereldgericht onderwijs*, 80–8.

⁸⁵ Huber, 'Towards a new dynamic concept of Health', 25–82.

onderwijspraktijken. Daarnaast is nader onderzoek nodig naar hoe verschillen in culturele of religieuze achtergrond van leerlingen en docenten de invulling en beleving van zingeving beïnvloeden. Ook is het zinvol om te verkennen hoe zingeving ingebed kan worden in andere onderwijsvormen zoals het MBO, waar context en doelgroep aanzienlijk kunnen verschillen van het VO. Tot slot is verdiepend onderzoek gewenst naar de benodigde competenties van docenten om zingevingsvragen te begeleiden, en hoe deze in initiële lerarenopleidingen kunnen worden versterkt.

5.6. Overdraagbaarheid van het onderzoek (transferability)

In kwalitatief onderzoek staat niet de statistische generaliseerbaarheid centraal, maar de conceptuele overdraagbaarheid.⁸⁶ Dit houdt in dat de resultaten van het onderzoek toepasbaar kunnen zijn in andere contexten, mits deze vergelijkbare kenmerken vertonen. Op basis van het voorliggende onderzoek naar aandacht voor zingeving in het voortgezet onderwijs, zijn er verschillende elementen die overdraagbaar zijn naar andere onderwijsinstellingen of pedagogische contexten.

Allereerst blijkt het belang van zingeving als fundament voor mentaal welzijn een universeel thema binnen het onderwijs. Verschillende literatuurbronnen bevestigen dat zingeving nauw samenhangt met factoren als identiteitsontwikkeling, motivatie, veerkracht en sociaal-emotionele ontwikkeling.⁸⁷ Deze elementen zijn niet uniek voor één specifieke schoolsetting, maar spelen een rol op alle scholen waar adolescenten zich ontwikkelen tot zelfstandige, reflectieve en sociaal betrokken individuen. Daarmee is het onderliggende theoretische kader van dit onderzoek overdraagbaar naar andere scholen die vergelijkbare ontwikkelingsdoelen nastreven.

Daarnaast zijn de praktische aanbevelingen van de respondenten, zoals het creëren van een veilige leeromgeving, ruimte voor reflectie en het verminderen van prestatiedruk, toepasbaar in uiteenlopende onderwijssituaties. Deze

⁸⁶ Hennink, Hutter en Bailey, *Qualitative research methods*, 314.

⁸⁷ Van den Berg en Scherer-Rath, 'Zingeving en contingentie in het levensverhaal van adolescenten', 104–32; Huber, 'Towards a new dynamic concept of Health', 25–82.

aanbevelingen zijn niet contextspecifiek, maar raken aan bredere pedagogische principes die in vrijwel elke onderwijspraktijk van belang zijn. De aanbevelingen sluiten bovendien aan bij bredere trends en beleidsmatige ontwikkelingen in het onderwijsveld, zoals de hernieuwde aandacht voor persoonsvorming en burgerschapsvorming.⁸⁸

Verder blijkt uit het onderzoek dat de integratie van zingeving in het curriculum via vakoverstijgende thema's, dialogische werkvormen en de professionele ontwikkeling van docenten bijdraagt aan een duurzame implementatie. Dergelijke interventies zijn contextueel aanpasbaar: ze kunnen worden afgestemd op de cultuur, het curriculum en de populatie van andere scholen, zolang de kernprincipes van betrokkenheid, reflectie en persoonlijke groei worden behouden.

Tot slot is de overdraagbaarheid versterkt doordat het onderzoek inzicht biedt in zowel de theoretische onderbouwing als de praktijkervaringen van docenten en experts. Door deze dubbele benadering – literatuur en praktijk – ontstaat een rijk en veelzijdig beeld dat ook waardevol is voor andere professionals in het onderwijs die zich bezighouden met welzijn en persoonsvorming.

Samenvattend kunnen de centrale inzichten en aanbevelingen uit dit onderzoek conceptueel worden overgedragen naar andere schoolcontexten. De gedeelde zorgen over mentaal welzijn, de pedagogische waarde van zingeving en de voorgestelde oplossingsrichtingen overstijgen de specifieke casus en bieden handvatten voor bredere toepassing binnen het voortgezet onderwijs.

5.7. Beperkingen van het onderzoek

Zoals bij ieder kwalitatief onderzoek kent ook dit onderzoek specifieke methodologische en praktische beperkingen die invloed kunnen hebben gehad op de resultaten en de interpretatie daarvan. Deze beperkingen zijn echter niet

⁸⁸ Hoefnagels en Ter Avest, 'Weerbaar voor veerkracht', 9–13; Huber, interview.

onoverkomelijk en waar mogelijk is geprobeerd de impact ervan te minimaliseren.

Een belangrijke methodologische beperking betreft de aard van de steekproef. Er is gewerkt met een convenience sample bestaande uit vijf docenten van één school en drie experts op het gebied van onderwijs en zingeving. De keuze voor deze specifieke respondenten was ingegeven door hun beschikbaarheid en bereidheid tot deelname, wat mogelijk heeft geleid tot een beperkte representativiteit van het bredere veld van docenten in het voortgezet onderwijs. Hoewel de geselecteerde docenten tot verschillende vakgroepen behoren en variatie in leeftijd en ervaring vertonen, kunnen hun perspectieven niet zonder meer worden gegeneraliseerd naar andere onderwijsteams of schooltypes. Bovendien zijn alle deelnemende docenten werkzaam op dezelfde school als de onderzoeker, wat mogelijk heeft geleid tot sociale wenselijkheid in hun antwoorden. De impact van deze bias is echter beperkt door het creëren van een vertrouwelijke interviewsetting en door systematische analyse van de data.

Een tweede methodologische beperking is dat er niet vooraf is geselecteerd op levensbeschouwelijke achtergrond. Dit kan enerzijds worden gezien als een voordeel, aangezien het een breder perspectief biedt op het onderwerp zingeving. Anderzijds betekent het dat verschillen in visie die voortkomen uit levensbeschouwelijke overtuigingen mogelijk minder expliciet naar voren zijn gekomen. Wel kwamen levensbeschouwelijke aspecten spontaan ter sprake in meerdere interviews, hetgeen een waardevolle context bood.

Naast methodologische beperkingen waren er ook enkele praktische uitdagingen. Zo bleek het lastig om een focusgroep samen te stellen vanwege de werkdruk onder docenten. Hierdoor is afgezien van een groepsinterview en is gekozen voor individuele diepte-interviews. Hoewel deze methode rijkere en meer persoonlijke gegevens heeft opgeleverd, gaat de keuze ten koste van mogelijke groepsinteracties en collectieve reflecties die een focusgroep zou hebben gegenereerd.

Daarnaast is het onderzoek contextueel sterk verbonden met één specifieke school. Dit beperkt de externe validiteit, maar doet geen afbreuk aan de conceptuele overdraagbaarheid van de bevindingen. De analyse en conclusies zijn daarmee vooral relevant binnen contexten die vergelijkbaar zijn met die van de onderzochte school.

Om bovengenoemde beperkingen te minimaliseren, zijn er bewust enkele keuzes gemaakt. Ten eerste zijn er geen docenten geselecteerd uit de vakgroepen godsdienst of filosofie, om te voorkomen dat het thema zingeving vanuit een vakinhoudelijke vanzelfsprekendheid zou worden benaderd. Dit vergroot de relevantie van het onderzoek voor alle docenten, ongeacht hun vakdiscipline. Ten tweede zijn interviews zorgvuldig voorbereid, opgenomen en woordelijk getranscribeerd om de betrouwbaarheid en nauwkeurigheid van de data te waarborgen. Tot slot zijn de bevindingen getoetst aan bestaande literatuur en theoretische kaders om de interne validiteit te versterken.

5.8. Conclusie

Het centrale doel van dit onderzoek was het verkennen van de kloof tussen de theoretische inzichten omtrent aandacht voor zingeving en de praktische implementatie daarvan binnen het voortgezet onderwijs. Het onderzoek beoogde een handreiking te bieden voor de integratie van zingeving in de schoolpraktijk, met bijzondere aandacht voor de rol van docenten en de betekenis voor het mentale welzijn van leerlingen.

Uit de resultaten blijkt dat zingeving in het onderwijs door alle respondenten wordt gezien als een essentieel element voor de persoonlijke ontwikkeling van jongeren. Docenten herkennen bij hun leerlingen een duidelijke behoefte aan begeleiding bij existentiële vragen en ervaren zelf een innerlijke drijfveer om hieraan bij te dragen. Tegelijkertijd worden zij geconfronteerd met een praktijk die wordt gekenmerkt door prestatiedruk, tijdgebrek en een curriculaire structuur waarin weinig ruimte is voor persoonlijke aandacht en reflectie. Deze

paradox – tussen de persoonlijke motivatie van de docent en de beperkingen van het onderwijssysteem – vormt een fundamenteel spanningsveld.

Daarnaast blijkt dat docenten ervaren dat het onderwijs sterk gestuurd wordt door externe eisen zoals het behalen van kwalificaties en het voldoen aan een vast curriculum. Hierdoor ontbreekt vaak de ruimte om met leerlingen in gesprek te gaan over hun persoonlijke waarden, ervaringen en doelen. Hoewel veel docenten aangeven dat zij betekenisvol onderwijs willen verzorgen, voelen zij zich onvoldoende toegerust of vrij om dit daadwerkelijk vorm te geven binnen de huidige schoolstructuren.

De kernboodschap van dit onderzoek luidt dan ook dat persoonlijke groei en het bevorderen van mentaal welzijn vragen om een flexibeler curriculum waarin de docent handelingsvrijheid heeft. Docenten moeten niet alleen ruimte krijgen om zingeving te integreren in hun lespraktijk, maar ook ondersteuning ontvangen in de vorm van scholing ten aanzien van zingeving. Docenten vragen om tijd voor reflectie en collegiale uitwisseling. Zingeving hoeft niet als afzonderlijk thema te worden toegevoegd aan het onderwijs; het kan juist effectief worden verweven met bestaande vakinhoud door middel van betekenisvolle opdrachten en gesprekken. De docent is hierin de spil: wanneer deze zich gesteund voelt en de ruimte krijgt om vanuit zijn eigen inspiratie te werken, ontstaat ruimte voor een onderwijscultuur waarin zingeving een vanzelfsprekend onderdeel is van leren en ontwikkelen.

Hoofdstuk 6. Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

Dit hoofdstuk presenteert aanbevelingen die scholen kunnen ondersteunen bij de implementatie van aandacht voor zingeving in de onderwijspraktijk. Deze aanbevelingen zijn afgeleid uit de empirische bevindingen van dit onderzoek, en beogen een eerste, uitvoerbare stap te bieden richting een schoolcultuur waarin zingeving wordt geïntegreerd in het curriculum, de organisatie en het professionele handelen van docenten. De aanbevelingen zijn onderverdeeld in algemene richtlijnen en concrete actiepunten.

6.1 Algemene aanbevelingen

Curriculaire aanpassing en integratie van zingeving

Een structurele verankering van zingeving in het curriculum is essentieel. Het huidige onderwijssysteem, met zijn nadruk op prestaties, toetsen en efficiency, biedt weinig ruimte voor existentiële reflectie. Er is daarom behoefte aan een flexibeler curriculum, waarin creatieve, narratieve en dialogische werkvormen ruimte krijgen en waarin thema's als identiteit, morele keuzes, maatschappelijke betrokkenheid en persoonlijke waarden vakoverstijgend aan bod komen. Door dit thematisch te verankeren binnen bestaande vakken, wordt zingeving geen extra taak, maar een integraal onderdeel van het leerproces.

Ondersteuning vanuit de schoolorganisatie

Een gedeelde pedagogische visie van het schoolteam is cruciaal. Leiderschap speelt hierin een sleutelrol: schoolleiders dienen het voortouw te nemen in het benoemen van het belang van zingeving, het faciliteren van reflectie en het beschikbaar stellen van tijd en middelen. Het aanstellen van een specialist of geestelijk verzorger als aanspreekpunt en begeleider binnen het team kan bijdragen aan structurele borging. Deze deskundige biedt ondersteuning aan docenten en kan tevens fungeren als sparringpartner binnen het mentoraat.

Leerlinggericht handelen

De onderzoeksresultaten onderstrepen het belang van het centraal stellen van leerlingen in het proces van persoonsvorming en zingeving. Dit vraagt om een pedagogische benadering waarin leerlingen worden erkend in hun uniciteit, worden uitgedaagd tot reflectie op hun eigen levensverhaal, en de ruimte krijgen om betekenis te geven aan hun ervaringen. Docenten spelen hierin een sleutelrol als begeleiders van narratieve ontwikkeling.

6.2 Aanbevelingen in actie

Visievorming en bezinning

Zoals Renkema aangeeft, is visievorming de eerste stap. De schoolleiding dient expliciet te formuleren wat zij verstaat onder zingeving, waarom zij dit van belang acht, en hoe dit binnen de context van hun school gestalte kan krijgen. Deze visievorming biedt richting en vormt het fundament voor verdere implementatie.

Schoolcultuur en collegiale ontmoeting

Om een cultuurverandering richting meer aandacht voor zingeving te bewerkstelligen, is het van belang dat collega's elkaar kunnen ontmoeten in informele en reflectieve contexten. Aanbevolen wordt om enkele keren per jaar lessen vrij te plannen en die momenten te benutten voor collegiale uitwisseling over inspiratie, onderwijspraktijk en zingeving. Deze uitwisselingen dragen bij aan onderlinge verbondenheid, inspiratie en gedeelde verantwoordelijkheid.

Professionalisering van docenten

Alle respondenten in dit onderzoek gaven aan behoefte te hebben aan scholing. Concreet gaat het om training in het voeren van zingevingsgesprekken, het begeleiden van reflectie, en het pedagogisch omgaan met existentiële vragen. Tevens is er behoefte aan praktische voorbeelden en werkvormen waarmee zingeving laagdrempelig kan worden geïntegreerd in het lesprogramma. Docenten geven aan handelingsverlegen te zijn bij persoonlijke gesprekken, wat duidt op de noodzaak van gerichte ondersteuning.

Structurele verankering door een deskundige

Om te voorkomen dat initiatieven tijdelijk of persoonsafhankelijk blijven, is het wenselijk om structurele ruimte in te bouwen binnen de formatie. Het aanstellen van een deskundige, bijvoorbeeld een geestelijk verzorger, biedt de mogelijkheid tot blijvende ondersteuning van het docententeam. Deze persoon kan tevens fungeren als brug tussen onderwijs, zorg en levensbeschouwelijke begeleiding, en daarmee bijdragen aan een integrale benadering van leerlingbegeleiding.

6.3 Tot slot

De implementatie van aandacht voor zingeving in het onderwijs vergt geen grootschalige systeemverandering, maar begint met kleine, haalbare stappen binnen de eigen schoolcontext. Essentieel is dat zingeving wordt erkend als een collectieve pedagogische opdracht van schoolleiding en docenten. Dat vraagt om visie, lef en ruimte – letterlijk en figuurlijk. Wanneer scholen bereid zijn bestaande structuren kritisch te bevragen en te kiezen voor een curriculum waarin het hart van de leerling centraal staat, ontstaat er ruimte voor zingeving als bron van motivatie, veerkracht en persoonlijke groei.

In de praktijk betekent dit: tijd vrijmaken voor reflectie, investeren in professionele ontwikkeling, en het omarmen van zingeving als kerncomponent van goed onderwijs. Alleen dan kunnen we tegemoetkomen aan de roep van leerlingen om begeleiding bij hun persoonlijke zoektocht, bijdragen aan hun mentale welzijn en duurzame ontwikkeling tot betrokken naasten.

Bibliografie

Alma, Hans en Adri Smaling. “Zingeving en levensbeschouwing: een conceptuele en thematische verkenning.” In *Waarvoor je leeft: Studies naar humanistische bronnen van zin*, onder redactie van Hans Alma en Adri Smaling. SWP, 2010.

Antonovsky, Aaron. *Health, Stress and Coping*. Jossey-Bass Publishers, 1982.

Arfam, William R. “Thuis in de maalstroom: de maatschappelijke context van levensbeschouwelijk onderwijs.” In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leren leven vanuit je wortels*, onder redactie van Monique Van Dijk-Groeneboer. Studio, 2020.

Banning, Bill. *Geen maakbaarheid maar raakbaarheid: Onderwijs als het bijdragen aan het zin-zoeken van jonge mensen in een weerbarstige wereld*. AOB, 2023.

Bertram-Troost, Gerdien. “Perspectief van de leerling.” In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leren leven vanuit je wortels*, onder redactie van Monique Van Dijk-Groeneboer. Studio, 2020.

Biesta, Gert. *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese, 2020.

Biesta, Gert. *Wereldgericht onderwijs: Een visie voor vandaag*. Phronese, 2022.

Biesta, Gert. *De school als vrijplaats: Over geïnspireerd goed onderwijs*. Verus, 2023.

Boer, Maartje, Gonneke Stevens en Margreet de Looze, red., *HBSC 2021: Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Universiteit Utrecht, 2022.

De Moor, Layla en Joris Kregting. *Mentaal welzijn, zingeving en vorming op de middelbare school* . Radboud Universiteit, 2025.

De Winter, Micha. *Medemenselijk opvoeden: Samenlevingspedagogiek voor een hoopvolle en daadkrachtige generatie* . SWP, 2024

Hennink, Monique, Inge Hutter en Ajay Bailey. *Qualitative research methods* . Sage, 2020.

Heijstek-Hofman, Agelique Monique van Dijk-Groeneboer en Marije van Amelsvoort. "Persoonsgerichte burgerschapsvorming in het openbaar voortgezet onderwijs." *Tydskrif vir Geesteswetenskappe* 60, nr. 3 (2020): 745–63. doi.10.17159/2224-7912/2020/v60n3a11.

Hoefnagels, Hannie en Ina Ter Avest. "Weerbaar voor veerkracht: de school als stem." *Narthex* 23, nr. 2 (2023): 9–13.

Hoenders, Rogier (H.J.R.) en Arjan Braam. "De rol van zingeving in de psychiatrie: belangrijk, maar nog onduidelijk" *Tijdschrift voor psychiatrie* 62, november (2020): 955–9.

Huber, Machteld, J André Knottnerus, Lawrence Green et al. "How should we define health?" *BMJ* 343 (2011): 1-4. doi: 10.1136/bmj.d4163.

Huber, Machteld. "Towards a new dynamic concept of Health: Its operationalisation and use in public health and healthcare, and in evaluating health effects of food." Proefschrift, Universiteit Maastricht, 2014.

Kleinjan, Marloes et al. *"Geluk onder druk: Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland."* UNICEF Netherlands, 2020.

Martela Frank, Richard M. Ryan en Michael F. Steger. "Meaningfulness as Satisfaction of Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence: Comparing the Four Satisfactions and Positive Affect as Predictors of Meaning in Life." *Happiness Stud* 2018-19 (2017): 1261-1282. Published online: 28 March 2017. doi.org/10.1007/s10902-017-9869.

Martela, Frank en Michael Steger. "The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance." *The Journal of Positive Psychology* 2016-january. (2016): 531-545. doi: 10.1080/17439760.2015.1137623.

Mulder, André. "Werken met diepgang: Een introductie." In *Werken met diepgang: levensbeschouwelijke communicatie in de praktijk van onderwijs, zorg en kerk*, onder redactie van André Mulder en Hans Snoek, 15-45. Meinema, 2012.

Van Ankeren, Judith. "Zingeving is de grootste levenskracht: Machteld Huber over haar visie op gezondheid." *Psychologie Magazine* 09 (2022): 84-87.

Van Bon-Martens, Marja et al. "*Definitie Mentale Gezondheid*": Resultaten van een consensusprocedure met verschillende perspectieven." Trimbos-instituut, 2022.

Van den Berg, Michiel en Michael Scherer-Rath. "Zingeving en contingentie in het levensverhaal van adolescenten: Een kwalitatief pilotonderzoek naar betekenisgeving bij adolescenten in het voortgezet onderwijs." *Religie & Samenleving* 18-2 (2023): 104-132. doi.org/10.54195/RS.14875.

Van der Lans. "Zingeving als factor bij stress-verwerking en coping: het stressmodel van Seley/Lazarus." *KSGV* 69, nr. 2 (2006): 107-108.

Van Dijk-Groeneboer, Monique en Rieks Hekman. "Perspectief van de leerling." In Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leren leven vanuit je wortels , onder redactie van Monique Van Dijk-Groeneboer, 26-38, Studio, 2020.

Verheaghe, Paul. *Identiteit* . De Bezige Bij, 2022.

Visser, Aalderik. "*Persoonsvorming als curriculaire uitdaging?!"* SLO, 2016.

Visser, Johannes. "*School moet om groei gaan (en niet om cijfers).*" De Correspondent 15-03-{2023}. <https://decorrespondent.nl/14834/school-moet-om-groei-gaan-en-niet-om-cijfers/f77232be-c26a-0267-3d71-0b8f0ef30b61>, geraadpleegd 3-5-2025.

Visser, Johannes. *Is het voor een cijfer?: Hoe jongeren meer kunnen leren met minder stress* . De Correspondent, 2023.

Bijlage

1. Interviews uitgewerkt

1.1. Docent : Robin

Leeftijdscategorie	: 20-25 jaar
Geslacht	: vrouw
Nationaliteit	: Nederlands
Ervaring in het onderwijs	: 0 - 5 jaar
Vakgebied	: Talen

Kenmerkende quotes:

- *“Aan de buiten kant deed ik het, maar van binnen was ik in paniek.”*
- *“Thuis kwam eruit, wat ik op school niet liet zien.”*
- *“School daarentegen voelde vooral als iets dat je moest doorlopen: je best doen en met een paar vriendinnen er doorheen zien te komen.”*

Definitie zingeving

Robin zegt dat het begrip zingeving lastig uit te leggen is. Het is een breed begrip, dat te maken heeft met de zin van het leven. Ook heeft het te maken met vragen als ‘Waarom ben je zoals je bent?’ ‘Waarom doe je bepaalde dingen op school? Waarom op die manier?’

Zingeving heeft voor Robin vooral ook te maken met het nut, het waarom en de motivatie waarmee wij de dingen doen. Zingeving gaat ook over de identiteit van zowel leerling als de docent.

Eigen ervaringen ten aanzien van zingeving tijdens schooltijd

Robin vertelt over haar eigen schoolervaringen en de manier waarop die ervaringen haar zingeving en welbevinden beïnvloedden. Ze beschrijft een paradox van haar buitenkant en binnenwereld: van buiten leek ze een stil, gewoon meisje, terwijl ze van binnen worstelde met onzekerheden die ze lang verborgen hield. Als tiener, rond de leeftijd van 12 tot 14 jaar, hield ze zich vaak op de achtergrond. Ze was verlegen, sprak niet veel, en hoewel ze sociaal was en

een paar goede vriendinnen had, bleef ze gesloten naar docenten toe. Presentaties geven was voor haar een enorme uitdaging, omdat ze zich juist in die situaties heel kwetsbaar voelde.

Een belangrijke houvast in deze periode was haar beste vriendin, met wie ze alles deelde. Samen met andere stille meisjes in haar klas vormden ze als het ware een bubbel waarin Robin zich veilig voelde. Het gevoel van veiligheid werd versterkt door het feit dat er weinig conflicten om haar heen plaatsvonden en doordat ze goede cijfers haalde. De mensen op school, zoals de conciërge, kende ze nauwelijks, maar de docenten en haar mentor hadden wel een belangrijke rol. Vooral haar mentor, bij wie ze soms haar hart kon luchten, gaf haar het gevoel van ondersteund te worden.

Als 12 tot -14-jarige wist Robin niet echt wat ze wilde. Ze droomde er van een camping te beginnen. voorlopig wilde ze eerst maar gewoon gaan voor wat zij leuk vond. Een echt serieuze keuze zou later wel komen.

Robin voelde zich vaak niet gezien op school, met name in haar faalangst. Aan de buitenkant leek alles goed te gaan, maar van binnen was ze vaak in paniek, vooral bij toetsen. Ze verstopte die angst tot in de vierde klas, toen ze daardoor uiteindelijk een niveau moest zakken. Achteraf blijft ze zich afvragen of deze niveauperlagening echt nodig was. Ze vermoedt dat als docenten haar angst eerder hadden opgemerkt, ze mogelijk op het oorspronkelijke niveau had kunnen blijven. Deze twijfel heeft haar nog lang achtervolgd, onder andere rondom het volgen van een master in haar vakgebied.

Robin wilde aanvankelijk naar de universiteit om een taal leren. Door het zakken van niveau werd dat hbo, waar vanzelfsprekend het docentschap bij hoorde. Momenteel doet ze haar werk met zoveel plezier dat de behoefte aan het volgen van een master naar de achtergrond is geraakt.

De vraag naar wat haar 'zingevingbronnen' waren, vergt enige uitleg voor zij deze kan beantwoorden. Zingeving vond Robin vooral buiten de school in haar

tijd met vrienden en familie. Daarnaast haalde ze zingeving uit hobby's, muziek en lezen. Ook het contact met andere mensen, gaf haar soms een gevoel van betekenis. School daarentegen voelde vooral als iets dat je moest doorlopen: je best doen en met een paar vriendinnen samen er doorheen zien te komen.

Nu, als docent, merkt Robin dat zingeving een belangrijk, maar onderbelicht aspect is in het onderwijs. In haar opleiding tot docent lag de nadruk sterk op didactiek en techniek van het lesgeven. Vragen als 'Wat deel je wel en wat niet?', kwamen niet aan bod. Het draaide vooral om het 'afvinken' van te behalen studiepunten. Terwijl er weinig aandacht was voor het 'medemens zijn'. Ze ziet kansen om in opleidingen meer aandacht te besteden aan zingeving, bijvoorbeeld door ruimte te creëren voor reflectie en het delen van persoonlijke ervaringen. Zelf ervaart ze dat haar mentale welbevinden vooral wordt beïnvloed door tijd voor haar eigen, buitenschoolse dingen te hebben. Als ze alleen maar met school bezig is, mist ze de ruimte om te ontspannen en op te laden.

Door haar eigen ervaringen als leerling is Robin nu ook bewuster van hoe belangrijk het is om als docent stil te staan bij het welzijn en de zingeving van haar leerlingen. Ze wil leerlingen kennis laten maken met de leefwereld van de ander. Ze probeert de leefwereld van haar leerlingen te begrijpen en niet alleen te focussen op prestaties en cijfers, maar ook op de mens achter die cijfers, het 'medemens' zijn.

Issues en kenmerken van leerlingen van 12 – 14 jaar in relatie tot het onderwijs

Robin's eigen ervaringen als leerling spelen een cruciale rol in hoe zij nu omgaat met haar leerlingen. Ze herkent veel van haar eigen onzekerheden en stille aard in de introverte en teruggetrokken leerlingen, met name stille meisjes die zich vaak op de achtergrond houden. Deze herkenning zorgt ervoor dat Robin zich op in het bijzonder verbonden voelt met deze leerlingen. Robin bemerkt dat ze juist deze leerlingen op een iets meer persoonlijke en ondersteunende manier begeleidt.

Robin was zelf een stil meisje tijdens haar schooltijd en weet hoe het is om niet op te vallen in een groep. Dit verleden maakt haar extra gevoelig voor signalen van leerlingen die moeite hebben met faalangst, sociale onzekerheid of andere uitdagingen. Ze is zich bewust van haar neiging om deze leerlingen het voordeel van de twijfel te geven en hen een veilige en stabiele omgeving te willen bieden waarin ze zich kunnen ontwikkelen. Robin ziet het creëren van een veilige omgeving als een basisvoorwaarde voor het welzijn en de ontwikkeling van leerlingen. Ze wil hen de steun en houvast bieden die zij zelf vond bij haar vriendinnen en klasgenoten. Robin past technieken toe die zij zelf heeft geleerd om angst en onzekerheid te verminderen. Dit kan variëren van rustige aanmoediging bij presentaties tot het bieden van alternatieve manieren om zich te uiten, zoals schriftelijke opdrachten of creatieve projecten.

Robin maakt zich zorgen over de uitdagingen waarmee de huidige generatie leerlingen te maken heeft. Ze ziet dat de combinatie van maatschappelijke ruis en interne druk het welzijn van leerlingen ondermijnt. De voortdurende focus op toetsen, kwalificatie en prestatiedruk laat weinig ruimte voor persoonlijke ontwikkeling buiten de strikte kaders van cijfers en examens. Robin merkt dat dit een paradox creëert: hoewel leerlingen vaak lijken mee te draaien, worstelen ze intern met onzekerheid en stress. Robin vindt dat deze druk ervoor zorgt dat leerlingen minder ruimte hebben om zichzelf creatief en intrinsiek gemotiveerd te ontwikkelen. Ze pleit daarom voor een benadering van onderwijs waarin persoonlijke groei net zo belangrijk is als academische prestaties. Robin beschrijft leerlingen in de leeftijd van 12 tot 14 jaar, vooral in de eerste klas, als enthousiast, nieuwsgierig en leergierig. Ze hebben een natuurlijke honger naar kennis en tonen veel enthousiasme voor nieuwe ervaringen. Deze leerlingen zijn ontvankelijk en genieten van speelse en interactieve manieren van leren. Robin ziet dit als een kans om hen uit te dagen met creatieve opdrachten en ruimte te geven voor hun eigen ideeën en inbreng.

In deze leeftijdsfase leren leerlingen graag door middel van spel, waarbij ze hun fantasie en creativiteit kunnen inzetten. Robin gebruikt dit om hun intrinsieke motivatie te versterken en hun natuurlijke nieuwsgierigheid te stimuleren.

Robin's eigen ervaringen als leerling spelen een cruciale rol in hoe zij nu omgaat met haar leerlingen. Ze herkent veel van haar eigen onzekerheden en stille aard in de introverte en teruggetrokken leerlingen, met name stille meisjes die zich vaak op de achtergrond houden. Deze herkenning zorgt ervoor dat Robin zich op in het bijzonder verbonden voelt met deze leerlingen. Robin bemerkt dat ze juist deze leerlingen op een iets meer persoonlijke en ondersteunende manier begeleidt. Robin was zelf een stil meisje tijdens haar schooltijd en weet hoe het is om niet op te vallen in een groep. Dit verleden maakt haar extra gevoelig voor signalen van leerlingen die moeite hebben met faalangst, sociale onzekerheid of andere uitdagingen. Ze is zich bewust van haar neiging om deze leerlingen het voordeel van de twijfel te geven en hen een veilige en stabiele omgeving te willen bieden waarin ze zich kunnen ontwikkelen.

Robin ziet het creëren van een veilige omgeving als een basisvoorwaarde voor het welzijn en de ontwikkeling van leerlingen. Ze wil hen de steun en houvast bieden die zij zelf vond bij haar vriendinnen en klasgenoten. Robin past technieken toe die zij zelf heeft geleerd om angst en onzekerheid te verminderen. Dit kan variëren van rustige aanmoediging bij presentaties tot het bieden van alternatieve manieren om zich te uiten, zoals schriftelijke opdrachten of creatieve projecten.

Robin maakt zich zorgen over de uitdagingen waarmee de huidige generatie leerlingen te maken heeft. Ze ziet dat de combinatie van maatschappelijke ruis en interne druk het welzijn van leerlingen ondermijnt. De voortdurende focus op toetsen, kwalificatie en prestatiedruk laat weinig ruimte voor persoonlijke ontwikkeling buiten de strikte kaders van cijfers en examens. Robin merkt dat dit een paradox creëert: hoewel leerlingen vaak lijken mee te draaien, worstelen ze intern met onzekerheid en stress. Robin vindt dat deze druk ervoor zorgt dat leerlingen minder ruimte hebben om zichzelf creatief en intrinsiek gemotiveerd te ontwikkelen. Ze pleit daarom voor een benadering van onderwijs waarin persoonlijke groei net zo belangrijk is als academische prestaties.

Robin beschrijft leerlingen in de leeftijd van 12 tot 14 jaar, vooral in de eerste klas, als enthousiast, nieuwsgierig en leergierig. Ze hebben een natuurlijke honger naar kennis en tonen veel enthousiasme voor nieuwe ervaringen. Deze leerlingen zijn ontvankelijk en genieten van speelse en interactieve manieren van leren. Robin ziet dit als een kans om hen uit te dagen met creatieve opdrachten en ruimte te geven voor hun eigen ideeën en inbreng. In deze leeftijdsfase leren leerlingen graag door middel van spel, waarbij ze hun fantasie en creativiteit kunnen inzetten. Robin gebruikt dit om hun intrinsieke motivatie te versterken en hun natuurlijke nieuwsgierigheid te stimuleren.

Aandacht voor zingeving in de context van de school en de rol van de docent daarin

Robin ziet aandacht voor zingeving binnen de schoolcontext als essentieel voor de persoonlijke ontwikkeling en het mentaal welbevinden van leerlingen. Voor haar betekent zingeving ruimte bieden aan wie leerlingen zijn, hen in hun waarde laten en hen ondersteunen in het ontdekken van hun motivatie en interesses. Tegelijkertijd is ze zich bewust van haar eigen rol als docent en de balans tussen kwetsbaarheid en zelfbescherming. Ze kiest zorgvuldig wat ze deelt met haar leerlingen, afhankelijk van wat op dat moment relevant en waardevol voor hen is.

Robin ervaart dat zingeving in haar lessen vaak in de knel komt door tijdsdruk en de focus op gestandaardiseerde methoden, toetsen en kwalificaties. Ze wil echter graag meer ruimte maken voor reflectie en persoonlijke ontwikkeling in haar lessen, bijvoorbeeld door interessante literatuur te gebruiken, nieuwsitems te bespreken of leerlingen te laten schrijven over hun eigen levenservaringen. Dit soort activiteiten ziet ze als een kans om leerlingen intrinsiek te motiveren en hen te helpen hun eigen waarden en perspectieven te ontdekken.

Robin merkt dat leerlingen vaak enthousiast reageren als zij ruimte biedt voor reflectie en gesprekken over bredere thema's, zoals cultuur en burgerschap. Zo voegt ze regelmatig extra uitleg toe aan de methode, bijvoorbeeld over de

leefwereld van mensen in andere landen. Dit helpt leerlingen niet alleen om de wereld beter te begrijpen, maar ook om hun eigen mening te vormen en te reflecteren op hun achtergrond en waarden. Ze pleit voor flexlessen waarin leerlingen op basis van hun interesses kunnen werken, omdat dit hun intrinsieke motivatie versterkt en hen helpt om plezier in school te vinden.

Robin ziet is vakdocent en coach van leerlingen. In haar rol als coach heeft Robin aandacht voor het mentaal welbevinden van leerlingen. Ze erkent haar beperkingen hierin en wijst op de noodzaak van meer expertise binnen scholen om levens- en zingevingsvragen te begeleiden. Een vaste persoon met specifieke aandacht voor deze thema's zou volgens haar zowel leerlingen als docenten ondersteunen. Robin is ook kritisch op haar eigen schoolervaringen: ze had gehoopt dat docenten haar eerder hadden gezien in haar onzekerheden en worstelingen. Dit heeft haar gemotiveerd om zelf beter te letten op leerlingen die stil en onopvallend lijken.

Robin benadrukt dat zingeving in het onderwijs een gezamenlijke verantwoordelijkheid is van school, ouders en maatschappij. Ze pleit voor een onderwijsmodel dat minder nadruk legt op toetsing en meer ruimte biedt voor persoonsvorming. Dit kan volgens haar worden bereikt door vaste lessen af te wisselen met lessen gebaseerd op hobby's en interesses van leerlingen. Daarnaast zou er meer aandacht moeten komen voor het mentaal welbevinden van leerlingen, omdat zij vaak worden overweldigd door de druk van lange schooldagen en prestatiegerichte verwachtingen.

Robin ziet kansen voor scholen om zingeving te integreren door flexibeler lesroosters, minder focus op toetsweken en meer aandacht voor reflectie en burgerschap. Ze benadrukt dat opleidingen voor docenten meer aandacht moeten besteden aan hoe zingeving en levensbeschouwing in lessen kunnen worden verwerkt. Het gaat daarbij niet alleen om didactische vaardigheden, maar ook om het zijn van een medemens en een betrouwbare, veilige figuur voor leerlingen.

Robin wil vooral dat haar leerlingen plezier hebben in hun schooltijd. Ze streeft ernaar om lessen leuk en betekenisvol te maken, zodat leerlingen positief terugkijken op hun ervaringen. Voor haar is zingeving in het onderwijs een balans tussen het overbrengen van kennis en het bieden van ruimte voor persoonlijke ontwikkeling, motivatie en vreugde in het leren.

1.2. Docent : Bo

Leeftijd	: 40 – 50 jaar
Geslacht	: vrouw
Nationaliteit	: Nederlands
Ervaring in het onderwijs	: 5 - 10 jaar
Vakgebied	: Natuur & Techniek

Kenmerkende quotes:

- *“Aandacht voor zingeving’: wel van gehoord, maar dat is het.”*
- *“Er is een duidelijk hiaat tussen wat er op beleidsniveau wordt geschreven en wat er daadwerkelijk in de dagelijkse praktijk gebeurt op scholen. Ik vraag mij af of alle regels en verwachtingen van bovenaf wel echt bijdragen aan wat we willen bereiken in het onderwijs.”*
- *“Kenmerk leerlingen: niet weten wat je later wilt worden... groot en Gelukkig.”*

Definitie zingeving

Voor Bo gaat zingeving over het vinden van een missie of passie in het leven. Het gaat om de vraag: 'Waar doe ik het voor?' Zingeving is volgens Bo het ontdekken van datgene wat je motiveert en inspireert, iets wat betekenis geeft aan je dagelijkse activiteiten en langere-termijndoelen. Het is de drijvende kracht achter waarom je doet wat je doet, en waarom je bepaalde keuzes maakt in je leven. Zingeving geeft richting en maakt dat je ergens voor wilt gaan, omdat het voor jou persoonlijk van waarde is.

Eigen ervaringen ten aanzien van zingeving tijdens schooltijd

Bo kijkt terug op haar schooltijd met gemengde gevoelens. Ze ervoer veel druk van volwassenen, zoals de verwachting om veel vrienden te hebben en sociaal actief te zijn. Die druk maakte haar letterlijk ziek, omdat ze voortdurend geconfronteerd werd met wat 'moet' of 'hoort' volgens de maatschappij. Ze voelde zich gevangen in wat er van haar verwacht werd, zonder ruimte om echt zichzelf te zijn. Ze herinnert zich enkele docenten, maar vooral dat het vak

belangrijker leek dan de persoon achter de leraar. De docenten lieten geen diepe indruk op haar achter. Wat haar echter wel bij bleef, waren de lessen waarin er ruimte was voor rust, creativiteit en actieve opdrachten, zoals het uit elkaar schroeven van een stopcontact. Dit soort lessen lieten een stukje van haar eigen creativiteit en zelfexpressie naar boven komen, wat ze als waardevol ervoer.

Wat Bo echt inspireerde, was wanneer een docent authentiek was en passie toonde voor het vak. Die passie zorgde ervoor dat de lessen boeiend en actief waren, en juist dat raakte haar. Het ging dan niet alleen om het lesmateriaal, maar om de betrokkenheid van de docent, die vanuit zijn eigen enthousiasme de leerlingen wist te motiveren. Pas op het hbo vond Bo erkenning voor wie ze werkelijk was. Dit gebeurde in het eerste jaar, mede door een vriendin die haar liet voelen dat het 'gewoon goed' was zoals ze was. Deze ervaring gaf haar een belangrijk gevoel van veiligheid en welzijn, iets wat ze eerder op school niet had gevoeld.

In haar werk als docent merkt Bo dat samenwerking en connectie essentieel zijn. Met wie je samenwerkt of stage loopt, heeft een grote invloed op je welzijn in het werk. Veiligheid, jezelf kunnen zijn, en de vrijheid om soms 'rare' lessen te geven, zijn voor haar cruciale voorwaarden om goed te functioneren als docent. Tegelijkertijd worstelt ze soms met onzekerheid en de druk beoordeeld te worden, wat haar vertrouwen ondermijnt.

In haar docentenopleiding was er wel ruimte voor discussie, bijvoorbeeld over de evolutietheorie in een christelijke context. Een specifieke docent maakte indruk door op een goede manier over de Bijbel en wetenschap te discussiëren. Hoewel Bo geen bewuste herinnering heeft aan aandacht voor zingeving in haar opleiding, merkt ze dat er in haar huidige werkomgeving wel aandacht is voor het welzijn van jongeren, wat volgens haar ook een vorm van zingeving is. Bo ontdekte pas echt wie ze was tijdens een jaar in het buitenland, na haar lerarenopleiding. Ze koos voor het onderwijs omdat ze niet precies wist wat ze wilde doen, maar ook omdat ze het leuk vond en er iets van zichzelf in kwijt kon.

Door verschillende fasen van zelfvertrouwen heen te gaan – van observeren en aanpassen tot uiteindelijk haar eigen weg vinden – leerde Bo haar eigenheid in te nemen. Ze geeft aan dat er in het onderwijs een constante zoektocht is naar bevestiging: doe ik het goed, wat wordt er van mij verwacht? Dit gevoel van onzekerheid en de twijfels over haar eigen kunnen blijven soms aanwezig. Zo wordt ze af en toe moe van haar eigen 'gezeur' met betrekking tot het twijfelen aan haar zelf. Wat haar helpt, is de bevestiging krijgen dat ze goed bezig is, vrijheid ervaren in haar werk, en gezien worden in wat ze doet.

Hoewel Bo aangeeft dat zingeving voor haar vaak een 'ver-van-mijn-bed-show' is, of 'Aandacht voor zingeving': wel van gehoord, maar dat is het'. Voor Bo zijn normen en waarden belangrijk, maar ze wil niet vastzitten in het 'keurslijf' van oude idealen uit de jaren '60 en '70. Voor haar is het vooral van belang dat er ruimte is om jezelf te zijn en dat de school hier een veilige en ondersteunende omgeving voor biedt. Aandacht voor zingeving ziet Bo dan ook als belangrijk aandachtspunt in het welzijn van leerlingen.

Ten aanzien van de drie taken van school (Biesta) kwalificatie, socialisatie en subjectificatie, is het voor Bo goed om een taakverdeling te maken binnen het duo-mentoraat. Zelf vindt ze het lastig om meer de diepte in te gaan tijdens gesprekken, die pakt de collega-mentor dan weer op. Wanneer een gesprek te dichtbij komt voelt Bo zich handelingsverlegen en weet niet meer wat ze moet doen of zeggen. Met name wanneer ze geraakt wordt door wat dichtbij komt, haar persoonlijk raken.

Issues en kenmerken van leerlingen van 12 – 14 jaar in relatie tot het onderwijs

Bo beschrijft de leerlingen van vandaag als een generatie die onder grote druk staat, niet alleen door verwachtingen vanuit hun omgeving, maar ook door hun eigen onzekerheden. Bo benadrukt hoe deze druk invloed heeft op het welzijn en de ontwikkeling van leerlingen, en hoe de school hierin een ondersteunende rol kan spelen.

Bo merkt dat leerlingen vaak worden geconfronteerd met sociale verwachtingen, zoals het hebben van veel vrienden en sociaal actief zijn. Deze normen worden vaak impliciet door volwassenen gesteld, wat bij leerlingen leidt tot onzekerheid en de constante behoefte aan bevestiging. Ze willen weten of ze het 'goed' doen en worstelen met de vraag wat er precies van hen wordt verwacht. Bo ziet dat deze onzekerheden vaak moeilijk zichtbaar zijn. Leerlingen voelen zich gevangen in een keurslijf van aanpassing en conformiteit, wat hen belemmert om hun eigenheid te ontdekken en te tonen. De cultuur op school versterkt deze onzekerheid, omdat leerlingen het gevoel hebben dat er altijd op hen wordt gelet en dat ze overal een mening over moeten hebben. Dit belemmert hen in het proces om authentiek zichzelf te zijn.

Bo benadrukt dat de school een cruciale rol speelt in het bieden van een omgeving waarin leerlingen zich gezien en erkend voelen. Ze stelt dat het belangrijk is om een schoolcultuur te creëren waarin niet alles en iedereen voortdurend wordt beoordeeld. Leerlingen moeten de ruimte krijgen om zichzelf te ontdekken zonder angst voor afwijzing. Het mentale welzijn van leerlingen wordt volgens Bo onder druk gezet door de constante drukte en een overvolle schoolomgeving. Dit zorgt ervoor dat leerlingen geen ruimte hebben om tot zichzelf te komen, wat soms leidt tot fysieke klachten zoals overgeven. Hoewel er een speciaal stilte-lokaal beschikbaar is, is dit alleen toegankelijk voor leerlingen met een diagnose zoals onder ander ADHD, PDD-NOS en dergelijke. Bo pleit voor bredere toegankelijkheid van dergelijke rustplekken, zodat alle leerlingen mentaal en emotioneel kunnen herstellen.

Bo beschrijft leerlingen in de leeftijd van 12 tot 14 jaar als nieuwsgierige en zoekende individuen. Ze bevinden zich in een fase waarin ze hun identiteit en interesses ontdekken, zonder al te veel bezig te zijn met hun toekomstige carrière. Voor deze leerlingen is het idee van 'groot worden' nog abstract. Hun prioriteiten liggen bij het zoeken naar plezier en voldoening in het moment. Deze openheid biedt ruimte voor verkenning, maar kan ook leiden tot onrust, omdat ze nog niet weten welke richting ze op willen.

Deze fase biedt volgens Bo kansen om leerlingen te begeleiden bij het ontdekken van hun talenten en interesses, terwijl ze leren omgaan met onzekerheden en keuzes die bij hun groei horen. Bo ziet mogelijkheden om de schoolomgeving te verbeteren door een cultuur te creëren waarin leerlingen niet voortdurend het gevoel hebben dat ze aan verwachtingen moeten voldoen. Ze pleit voor meer rust en ruimte, zodat leerlingen zich niet overweldigd voelen door sociale en academische druk.

Aandacht voor zingeving in de context van de school en de rol van de docent daarin

Bo zegt zich regelmatig te bezinnen op haar eigen rol als docent, de behoeften van haar leerlingen en de beperkingen van het huidige onderwijssysteem. Voor haar draait zingeving om authenticiteit, ruimte voor eigenheid en betekenisvol onderwijs dat leerlingen helpt zichzelf te ontdekken. Ze benadrukt dat onderwijs pas echt zin heeft wanneer leerlingen kunnen genieten van wat ze doen en er betekenis aan kunnen geven. Bo vindt het belangrijk dat leerlingen zich veilig voelen en zichzelf kunnen zijn in de klas. Ze streeft ernaar om een omgeving te creëren waarin persoonlijke ontwikkeling en eigenheid centraal staan. Ze gelooft dat leerlingen leren door te ervaren, te doen en in contact te komen met de wereld buiten de school. Praktische activiteiten, zoals samen iets maken of reflecteren op eigen ervaringen, ziet ze als krachtige manieren om leerlingen intrinsiek te motiveren. In haar visie is zingeving nauw verbonden met life-skills, zoals het leren omgaan met sociale conflicten of het ontwikkelen van praktische vaardigheden die aansluiten op de behoeften van leerlingen. Voor Bo is het belangrijk dat onderwijs leerlingen de tools biedt om niet alleen academisch te slagen, maar ook om in het leven zelfredzaam en veerkrachtig te zijn.

Bo ziet haar eigen rol als docent in de eerste plaats als het bieden van een veilige en stabiele basis voor haar leerlingen. Ze wil authentiek zijn in haar werk en gelooft dat leerlingen leren van wie zij als persoon is. Tegelijkertijd ervaart ze een spanningsveld: enerzijds wil ze ruimte geven voor spontane en creatieve lessen,

anderzijds voelt ze zich soms beperkt door de druk om aan gestandaardiseerde verwachtingen te voldoen. Ze benadrukt dat bevestiging en erkenning van leidinggevers cruciaal zijn om als docent vertrouwen en vrijheid te voelen in het werk. Bo pleit ook voor een cultuur binnen scholen waarin zowel leerlingen als docenten gezien en gewaardeerd worden. Ze ziet diversiteit in kwaliteiten en gevoeligheden binnen het docententeam als een kracht. Niet iedereen hoeft dezelfde rol te vervullen als het gaat om zingeving, maar het is belangrijk om elkaars sterke kanten te benutten.

Bo ziet verschillende belemmeringen voor aandacht voor zingeving in de huidige onderwijspraktijk. De focus op toetsing en kwalificaties drukt vaak de ruimte voor persoonlijke ontwikkeling en reflectie weg. Groepsgrootte en organisatorische druk maken het daarnaast moeilijk om aandacht te besteden aan de identiteit en eigenheid van leerlingen. Ze pleit voor kleinere klassen en minder gestandaardiseerde structuren, zodat er meer ruimte komt voor persoonlijke interactie en betekenisvolle activiteiten.

Flexibiliteit in het rooster en minder nadruk op toetsweken ziet Bo als belangrijke kansen voor scholen om zingeving beter te integreren. Ze stelt voor om ruimte te creëren voor flexlessen waarin leerlingen vanuit hun eigen interesses kunnen werken. Dit zou niet alleen hun intrinsieke motivatie vergroten, maar ook bijdragen aan hun mentaal welbevinden en zelfontplooiing. Bo definieert betekenisvol onderwijs als een proces waarin leerlingen blij worden van wat ze doen, omdat het een doel dient of betekenis heeft. Ze vindt dat scholen meer aandacht moeten besteden aan praktische activiteiten en life-skills, omdat dit leerlingen helpt om niet alleen kennis te verwerven, maar ook vaardigheden en veerkracht te ontwikkelen. Onderwijs moet volgens haar een plek zijn waar leerlingen hun eigenheid mogen ontdekken en ervaren dat hun bijdrage ertoe doet.

Bo pleit voor een open en observerende houding binnen de schoolcultuur, waarin docenten en leerlingen elkaar leren kennen en begrijpen. Ze stelt voor

om minder te sturen en meer ruimte te bieden voor processen die hun natuurlijke gang gaan, zowel in het klaslokaal als in sociale interacties. Dit kan betekenen dat docenten minder controle uitoefenen op zaken als huiswerk, zodat leerlingen meer eigenaarschap over hun eigen leerproces ontwikkelen. Daarnaast benadrukt ze het belang van een schoolomgeving die rust en ruimte biedt. Groepsgrootte en massa kunnen een negatieve invloed hebben op het welzijn van leerlingen. Ze pleit voor plekken waar leerlingen kunnen ontspannen en zichzelf kunnen zijn, zoals een stiltelokaal dat toegankelijk is voor iedereen.

Bo droomt van een school waarin zowel leerlingen als docenten de ruimte krijgen om zichzelf te zijn. Ze wil een balans tussen vaste lessen en ruimte voor eigen interesses, zodat leerlingen intrinsiek gemotiveerd raken en met plezier naar school gaan. Haar doel is om een blijvende indruk achter te laten bij haar leerlingen: plezier in hun schooltijd en een positieve herinnering aan de momenten die hen hebben gevormd. In haar visie is zingeving niet alleen een kans, maar een noodzaak voor betekenisvol onderwijs dat leerlingen voorbereidt op het leven.

1.3. Docent : Lou

Leeftijd	: 35 - 40
Geslacht	: man
Nationaliteit	: Nederlands
Ervaring in het onderwijs	: 0 – 5 jaar
Vakgebied	: Exact

Kenmerkende quotes:

- *"In je vak, geef je les in wie je bent".*
- *"Zingeving is de diepere laag die richting geeft en helpt om vol te houden, zelfs op de moeilijker momenten. Het is een houvast dat leerlingen in staat stelt om te begrijpen waarom ze doen wat ze doen, waardoor ze een fundament van veerkracht kunnen ontwikkelen".*

Definitie zingeving

Lou legt uit dat zingeving voor hem draait om de vraag: 'Waarvoor kom je je bed uit?' Het gaat om de diepere laag van motivatie, het doel dat achter je acties ligt, en de vraag waarom je doet wat je doet. Zingeving geeft richting aan je leven en vormt de onderliggende basis voor veel van de keuzes die je maakt. Het is de drijvende kracht die je helpt volhouden, vooral wanneer het moeilijk wordt, omdat het je herinnert aan het grotere doel waarvoor je het doet. Volgens Lou is zingeving nauw verbonden met vragen zoals 'Waartoe?', 'Waarvoor?' en 'Waarheen?'. Het geeft een dieper inzicht in wat ons motiveert en waarom we bepaalde doelen nastreven. Hoewel niet iedereen zich altijd bewust is van het concept zingeving, speelt het een grote rol als onderlaag voor veel aspecten van het leven.

De zingevingsbronnen van Lou zijn voornamelijk geworteld in zijn christelijke opvoeding, waarin normen, waarden en geloof centraal staan. De kerk, maar vooral zijn thuisomgeving, hebben hem veel informatie en vertrouwen gegeven. Zijn ouders hebben altijd achter hem gestaan. Dit fundament van geloof en steun heeft een belangrijke invloed gehad op zijn gevoel van zingeving. Lou benadrukt

dat zingeving breder is dan alleen religie; het is ook sterk verbonden met identiteit. Het vormt een belangrijk deel van wie je bent en hoe je jezelf ziet in de wereld. Voor hem is zingeving niet alleen een idee, maar de basis voor veel van de keuzes en gedragingen in het dagelijks leven. Het speelt een essentiële rol in het vormen van je identiteit en het begrijpen van je plaats in de wereld.

Eigen ervaringen ten aanzien van zingeving tijdens schooltijd

Lou vertelt dat zijn schooltijd over het algemeen een prettige ervaring was. Als kind was hij stabiel, ambitieus, rustig en sociaal, en hij genoot van het vertrouwde gevoel op school. Hij fietste samen met zijn vrienden uit het dorp naar school, wat hem een gevoel van verbondenheid gaf. Vooral de brugklas vond hij prettig, omdat de kleine locatie overzichtelijk was en er geen ouderejaars waren. Dit zorgde voor een rustige overgang naar de middelbare school.

Hoewel Lou van tevoren een beeld had van de middelbare school als streng en vol hoge verwachtingen, viel dit uiteindelijk mee. De docenten deden volgens hem 'niet zo moeilijk' en dit zorgde voor een ontspannen sfeer. Wat zijn schooltijd ook bijzonder maakte, was de christelijke identiteit van de school. Dagopeningen en vieringen rondom Kerstmis en Pasen gaven hem een gevoel van zingeving en verbondenheid met zijn geloof.

Lou merkte echter dat de manier waarop docenten omgingen met deze christelijke rituelen varieerde. Sommige docenten besteedden veel tijd aan de dagopeningen, terwijl anderen dit minder belangrijk vonden en het snel afhandelden. Dit verschil in benadering viel hem op, maar voor hemzelf was zijn christelijke achtergrond een constante bron van zingeving. Het geloof gaf hem richting en een basis waarop hij zijn keuzes kon baseren.

Aan de universiteit waar Lou werkte, werd gewerkt aan een project rond 'self directed learning' ofwel zelfgestuurd leren. In dit project wordt stapsgewijs gewerkt naar volledig eigenaarschap van de student met betrekking tot zijn

studie. Deze ervaring leerde hem dat dit bij veel studenten niet volledig haalbaar bleek. Studenten probeerden wel eigenaarschap over hun eigen leerproces te nemen, maar dit bleef voor velen lastig. Lou haalt veel voldoening uit de gesprekken die hij met leerlingen voert en de verhalen die hij van hen hoort. Zijn missie is om hen iets waardevols mee te geven voor de toekomst, geïnspireerd door zijn eigen ervaringen en geloof.

Issues en kenmerken van leerlingen van 12 – 14 jaar in relatie tot het onderwijs

Lou herinnert zich nog goed hoe spannend het was om als jongere naar een nieuwe school te gaan en nieuwe mensen te leren kennen. Deze ervaring maakt hem extra gevoelig voor de onzekerheden die leerlingen ervaren wanneer ze proberen hun plek te vinden binnen een nieuwe groep. Veel leerlingen willen graag onderdeel zijn van de groep, maar voelen zich soms gedwongen om met negatief gedrag mee te doen, wat hen kan confronteren met vervelende gevolgen. Lou ziet hierin een ingewikkelde balans, waarin leerlingen zowel hun eigenheid willen bewaren als willen voldoen aan groepsnormen.

Lou merkt op dat sommige jongeren zonder basisvertrouwen door hun schooltijd gaan, waardoor ze sneller buiten de boot vallen. Deze leerlingen hebben vaak extra aandacht nodig om zich gesteund te voelen en hun zelfvertrouwen op te bouwen. Lou probeert daarom alert te zijn op signalen en biedt waar mogelijk ondersteuning. Lou signaleert dat er achter sommige gedrags- en disciplinekwesties vaak dieperliggende vragen schuilgaan. Leerlingen die niet goed weten wie ze zijn of wat ze willen, kunnen hierdoor gefrustreerd of onzeker raken. Hij vermoedt dat gedragsproblemen soms een uiting zijn van een zoektocht naar identiteit en zingeving. In plaats van leerlingen alleen te confronteren met gedragsregels, pleit Lou voor begrip en begeleiding om hen te helpen hun plek te vinden en zichzelf te ontwikkelen.

Lou ziet een verschil met vroeger, de tijd dat hij zelf naar school ging. Toen werden gedragskwesties vaker intern in de school opgelost. Tegenwoordig worden leerlingen sneller doorverwezen naar een psycholoog. Hoewel dit in

sommige gevallen nodig is, benadrukt hij dat ook de school zelf een rol kan spelen in het herkennen en begeleiden van deze vragen. Lou beschrijft leerlingen van 12 tot 14 jaar als een groep die aan het begin staat van hun ontwikkeling naar zelfstandigheid. In deze fase nemen ze voorzichtig hun eerste stappen in het dragen van verantwoordelijkheid, maar blijven ze nog sterk verbonden met hun thuissituatie.

Ook merkt Lou op dat leerlingen vanuit huis uiteenlopende bagage meenemen. Sommige jongeren hebben thuis de ruimte om vrij te praten over persoonlijke onderwerpen en hun toekomst, terwijl anderen nauwelijks zulke gesprekken voeren. Deze verschillen bepalen vaak hoe ze omgaan met nieuwe situaties en de overgang naar de middelbare school. Veel leerlingen vinden het spannend om hun plek te vinden in een nieuwe schoolomgeving en binnen nieuwe groepen. Ze voelen zich onzeker over wat er van hen wordt verwacht en hebben vaak nog weinig zelfstandigheid ontwikkeld.

Lou benadrukt hoe belangrijk het is dat docenten geduldig en ondersteunend zijn tijdens deze fase van groei en ontdekking. Hij ziet de docent als een sleutelfiguur in het proces van het begeleiden van leerlingen naar meer zelfstandigheid. Leerlingen hebben in deze leeftijdsfase vaak hulp nodig bij eenvoudige maar cruciale zaken, zoals actief deelnemen aan de les en zich gedragen naar de situatie. Lou merkt op dat docenten hen hierbij kunnen ondersteunen door hen stap voor stap te begeleiden. Lou vindt het essentieel dat docenten oog hebben voor de eigenheid van iedere leerling, omdat zij zich allemaal op hun eigen manier ontwikkelen. Deze eigenheid wordt sterk beïnvloed door hun thuissituatie en achtergrond, en vraagt om een flexibele en persoonlijke benadering.

Aandacht voor zingeving in de context van de school en de rol van de docent daarin

Lou benadrukt het belang van zingeving in de context van de school als een fundamentele bouwsteen voor de ontwikkeling van identiteit en

basisvertrouwen bij leerlingen. In zijn rol als docent en coach ziet hij zichzelf niet alleen als kennisoverdrager, maar ook als begeleider die bijdraagt aan het zelfvertrouwen, veerkracht en persoonlijke groei van zijn leerlingen.

Volgens Lou speelt zingeving een essentiële rol in het onderwijs als onderlaag voor veel aspecten van het leven, zoals motivatie, keuzes maken en doorzetten. Het helpt leerlingen om betekenis te vinden in wat zij doen, waardoor zij niet afhankelijk zijn van externe factoren, maar vanuit een innerlijke overtuiging kunnen handelen. Hij ziet zingeving als een bron van houvast en richting, vooral in een complexe samenleving waarin jongeren vaak worden geconfronteerd met onzekerheden.

Lou ziet de school als een mini-samenleving waarin leerlingen de kans krijgen om te oefenen met het ontwikkelen van hun identiteit. Door ervaringen op te doen, voorbeelden te zien en te reflecteren op wat zij meemaken, leren leerlingen wie hij zijn en waar hij voor staan. Deze processen gebeuren zowel direct, bijvoorbeeld via dagopeningen, als indirect, via het voorbeeldgedrag van docenten en de interacties in de klas.

Als docent voelt Lou een sterke verantwoordelijkheid om bij te dragen aan het basisvertrouwen van zijn leerlingen. Hij wil dat zij ervaren dat zij goed zijn zoals ze zijn en vertrouwen ontwikkelen in zichzelf en de toekomst. Dit doet hij door positieve aandacht te geven, zoals complimenten en aanmoedelingen, en door een voorbeeld te zijn in hoe hijzelf met uitdagingen omgaat. Hij gelooft dat leerlingen zich ontwikkelen door te zien hoe volwassenen keuzes maken en handelen.

Lou merkt dat niet alle leerlingen dezelfde basis meekrijgen vanuit huis. Sommige jongeren bespreken thuis persoonlijke zaken en zingevingsvragen, terwijl anderen die ruimte niet hebben. Hij ziet hierin een belangrijke taak voor de school om bij te springen, vooral bij leerlingen die thuis weinig reflectie ervaren. In zijn vaklessen komt Lou momenteel weinig aan zingeving toe

vanwege de focus op kwalificatie en toetsing. Hij constateert dat het schoolsysteem sterk gericht is op prestaties, wat ten koste gaat van de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Als coach probeert hij wel meer aandacht te besteden aan het persoonlijke aspect, maar hij ervaart ook hier beperkingen door tijdgebrek en organisatorische druk. Lou zou graag meer ruimte zien om met leerlingen in gesprek te gaan over wie zij zijn en wat hen drijft.

Zingeving komt vaak passief aan bod in de school, bijvoorbeeld via dagopeningen of gesprekken naar aanleiding van gedrag in de klas. Lou pleit echter voor een meer actieve benadering, waarin scholen bewust aandacht besteden aan het bieden van stabiliteit, vertrouwen en ruimte voor reflectie. Hij ziet hierin ook een gedeelde verantwoordelijkheid: iedere docent draagt bij vanuit zijn of haar eigen rol en kwaliteiten. Lou ziet veel kansen voor meer aandacht voor zingeving in het onderwijs. Hij stelt dat het ontwikkelen van identiteit en basisvertrouwen vakoverstijgende thema's zijn die in alle lessen geïntegreerd kunnen worden. Dit vraagt om een cultuur waarin docenten en leerlingen zich veilig voelen om zichzelf te zijn en waarin eigenheid wordt gewaardeerd.

Daarnaast pleit hij voor meer ruimte in het rooster en minder nadruk op toetsen, zodat docenten en leerlingen de tijd hebben om zich te verdiepen in persoonlijke en zingevingsvragen. Hij benadrukt het belang van stabiliteit en continuïteit in het onderwijs, zodat leerlingen kunnen ervaren dat zij overal zichzelf mogen zijn en dat dit voldoende is.

Lou's missie als docent is voor hem duidelijk: hij wil leerlingen een basis meegeven waarmee hij vertrouwen kunnen ontwikkelen in zichzelf en de wereld om hen heen. Hij wil dat zij blij en gemotiveerd zijn, niet alleen door wat zij leren, maar ook door hoe zij zich gezien en gehoord voelen. Door aandacht te besteden aan hun unieke kwaliteiten en verhalen, hoopt hij bij te dragen aan hun persoonlijke ontwikkeling en hen voor te bereiden op de toekomst.

Zijn visie op zingeving in het onderwijs is er een van balans: tussen kwalificatie en persoonlijke groei, tussen structuur en ruimte voor eigenheid, en tussen prestatie en welzijn. Hij hoopt dat scholen meer aandacht gaan besteden aan zingeving als een integraal onderdeel van onderwijs, zodat leerlingen niet alleen leren voor een diploma, maar ook voor het leven.

1.4. Docent : Zenne

Leeftijd	: 30 - 35
Geslacht	: man
Nationaliteit	: Nederlands – Migrant
Ervaring in het onderwijs	: 5 - 10
Vakgebied	: Talen

Kenmerkende quotes:

- "Zingeving betekent dat je zoekt naar wat echt betekenis heeft voor jou persoonlijk, wat je doelen en waarden vormgeeft, en wat je in het dagelijks leven voldoening brengt."
- "Als jongere van 12 tot 14 was ik gewoon bezig met typische zaken als "Val ik in de smaak bij de meisjes?"
"Vinden anderen mij leuk?" en "Heb ik al voor het eerst gezoend".
- "Subjectificatie is het loslaten van afvinklijstjes en werken aan persoonlijke eigenheid en groei."

Definitie zingeving

Zenne beschrijft zingeving als een tweeledig begrip. Aan de ene kant gaat het om de vraag: 'Wat maakt het voor jou de moeite waard?' Het draait om persoonlijke motivatie en het ontdekken van wat je belangrijk vindt in het leven. Het is die diepere reden waarom je doet wat je doet, en het helpt je om richting en betekenis te geven aan je acties en keuzes. Zenne benadrukt dat zingeving veel breder is dan alleen religie. Het gaat om meer dan geloof; het omvat alle aspecten van wat iemand motiveert en inspireert om het leven waardevol te maken. Voor Zenne betekent zingeving dat je zoekt naar wat echt betekenis heeft voor jou persoonlijk, wat je doelen en waarden vormgeeft, en wat je in het dagelijks leven voldoening brengt.

Eigen ervaringen ten aanzien van zingeving tijdens schooltijd

Zenne blikt met veel warmte terug op zijn schooltijd, waarin zingeving een subtiele maar waardevolle rol speelde. Voor hem was en zijn zingeving vooral

aanwezig in de relaties met zijn familie: zijn broertje, ouders en bredere familie vormden een drijvende kracht die hem altijd motiveerde, zelfs tijdens moeilijke periodes. Zijn familie bood niet alleen steun, maar gaf hem ook een reden om door te zetten en het beste uit zichzelf te halen wanneer hij zich gedemotiveerd voelde. In die tijd kampte hij echter ook met problemen zoals de voortdurende onzekerheid over zijn verblijfsvergunning en de onrustige thuissituatie. Zo verbleef hij in asielzoekerscentra, moest zes keer verhuizen tot er eindelijk een vaste woonplek mogelijk was en kreeg hij te maken met de scheiding van zijn ouders.

Op school had Zenne in eerste instantie te maken met verschillende uitdagingen die voortkwamen uit zijn achtergrond. Ondanks de hoogste score bij de Cito-toets kreeg hij het advies om basis-kader te volgen, wat zijn moeder niet accepteerde. Uiteindelijk kon hij doorgroeien naar het gymnasium. Zenne vermoedt nu dat dit lagere advies mogelijk te maken had met stereotype ideeën rond zijn migratieachtergrond en een vermeende taalachterstand, dit ondanks zijn sterke talenknobbel. Door dit alles voelde hij de druk om zichzelf te bewijzen, een gevoel dat hij later leerde loslaten.

Zenne herinnert zich dat hij als jongere van 12 tot 14 ook gewoon bezig was met typische zaken als 'Val ik in de smaak bij de meisjes?', 'Vinden anderen mij leuk?' en 'Heb ik al voor het eerst gezoend'. Deze vragen over zelfbeeld en relaties hoorden bij zijn groeiende besef van hoe hij zich tot anderen moest verhouden. Tegelijkertijd maakte hij de overstap naar een enorm grote school, wat spannend en soms overweldigend was. Toch ervaarde hij zijn middelbare school als een plek waar hij zich thuis voelde, met vrienden die hem kenden en docenten en mentoren die zijn potentie zagen en hem aanmoedigden.

Zijn school bood hem een veilige en warme omgeving waarin hij kon groeien, bloeien en zich gesteund voelde. Dit werd uitgedragen door de mentor, maar ook door andere docenten en de teamleider. Eigenlijk iedereen die binnen de school werkte. Ondanks dat hij af en toe werd weggestuurd voor kattenkwaad,

stond het docententeam altijd achter hem en geloofde in zijn potentieel. Die onvoorwaardelijke steun en het vertrouwen dat ze in hem hadden, gaven hem het gevoel dat hij er mocht zijn. Dit thuisgevoel en het gevoel van gezien worden inspireerden hem uiteindelijk om zelf in het onderwijs te gaan werken, want hij wilde anderen dezelfde positieve ervaring bieden die hij zelf had gehad.

Leerlingen waren welkom, er was veel lol en onvoorwaardelijke support. Zo herinnert Zenne zich dat er een paradox was in het beeld dat men van hem had en zijn uitzonderlijke interesse voor het nieuw en het actief deelnemen aan het debat. Zo was hij al jong te gast bij een talkshow op tv.

Nu hij zelf docent is, neemt Zenne die waardevolle schoolervaringen mee in zijn werk. Zijn missie is om leerlingen te laten voelen dat ze er mogen zijn, dat ze gezien worden, en dat er in hen wordt geloofd. Hij hecht veel waarde aan oprechte interesse tonen en leerlingen serieus nemen, ongeacht hun achtergrond of omstandigheden. Voor hem staat onvoorwaardelijke steun centraal: een leerling moet weten dat hij of zij zich mag ontwikkelen in een veilige omgeving, net zoals hij dat zelf heeft ervaren.

Zenne heeft van huis uit de slogan meegekregen: “Als je maar gelukkig bent, doen wat je leuk vindt.” Waarden en normen die daarbij belangrijk zijn: geluk, gezond leven, doorzettingsvermogen.

Issues en kenmerken van leerlingen van 12 – 14 jaar in relatie tot het onderwijs

Zenne reflecteert op zijn eigen ervaringen en hoe deze hem helpen om de struggles en behoeften van zijn leerlingen beter te begrijpen. Hij ziet de middelbare schooltijd, vooral voor leerlingen tussen de 12 en 14 jaar, als een cruciale fase waarin zij op zoek zijn naar hun identiteit, sociale plek en intrinsieke motivatie. Zenne herkent veel van zijn eigen jeugd in de issues waar zijn leerlingen mee te maken hebben. Als kind worstelde hij met onzekerheden over zichzelf en zijn plek in de groep. Vragen zoals 'Hoe val ik in de smaak bij anderen?' en 'Wat denken anderen van mij?' beheersten deze periode. Deze zoektocht werd voor hem extra ingewikkeld door persoonlijke uitdagingen.

Zenne's jeugd werd gekenmerkt door de scheiding van zijn ouders en een onzeker verblijfsrecht in Nederland. Deze onstabiele periode, gekenmerkt door meerdere verhuizingen, versterkte zijn gevoelens van onzekerheid.

Ondanks een hoge Cito-score kreeg Zenne het advies om vmbo bb/vmbo kb te volgen, mogelijk door een vooroordeel over zijn achtergrond. Dankzij zijn moeder kon hij alsnog naar het gymnasium. Mogelijk verklaart dit de aanwezige druk om zichzelf te bewijzen.

Deze ervaringen neemt Zenne mee in de focus op de uitdagingen van zijn leerlingen. Hij begrijpt hoe belangrijk het is om aandacht te hebben voor hun sociale dynamiek en om te erkennen hoe externe factoren, zoals thuissituaties of sociale druk, hun ontwikkeling beïnvloeden.

Zenne beschrijft deze leeftijdsfase als een periode van onrust en zelfontdekking. Leerlingen zijn vooral bezig met vragen als 'Wie ben ik?', 'Hoe kom ik over?' en 'Hoor ik erbij?'. Groepsdynamiek en imago spelen een centrale rol, waarbij zelfs de vraag naast wie ze willen zitten in de klas grote invloed heeft op hun dagelijkse leven. Ze zijn vaak niet volledig bewust van wat ze in hun leven hebben, zoals geluk of gezondheid, en missen de rust om hun eigen identiteit volledig te begrijpen. Deze onrust uit zich in wankelende relaties en een weerstand tegen opgelegde verplichtingen.

Leerlingen kunnen moeite hebben met verplichtingen zoals een leeslijst, omdat ze hun eigen autonomie willen ontdekken. Ze zoeken naar ruimte voor persoonlijke interesses en ontwikkeling, wat vraagt om een balans tussen structuur en vrijheid.

Zenne benadrukt dat deze fase zich onderscheidt van de bovenbouw, waar leerlingen steeds meer nadenken over hun plaats in de maatschappij en vragen als 'Wie ben ik binnen deze wereld?' centraal komen te staan. Zenne merkt op dat veel leerlingen onder druk staan door het huidige onderwijssysteem, dat sterk gericht is op cijfers en prestaties. Volgens hem belemmert deze focus het

echte leren en legt het een zware last op leerlingen die al worstelen met onzekerheid.

Voor Zenne is de ontwikkeling van leerlingen belangrijker dan hun cijfers. Hij wil hen stimuleren om te leren voor zichzelf en hun eigen groei, niet om aan externe verwachtingen te voldoen.

Hij wijst erop dat leerlingen zich vaak pas later bewust worden van de vormende invloed van hun ervaringen. In hun jongere jaren is het vooral belangrijk dat ze de ruimte krijgen om zichzelf te ontdekken en fouten te maken. Zenne zet zijn eigen ervaringen en empathie in om leerlingen met begrip en geduld te begeleiden. Hij probeert een balans te vinden tussen het bieden van structuur en het geven van vrijheid, zodat leerlingen hun eigen unieke weg kunnen vinden.

Zenne ziet het als zijn taak om leerlingen te ondersteunen bij hun zoektocht naar zichzelf, zonder hen te sturen in een bepaalde richting. Hij wil hen stimuleren om na te denken over hun eigen dromen en doelen, in plaats van zich te laten leiden door prestatiedruk. Hij heeft oog voor de sociale dynamiek in de klas en probeert ervoor te zorgen dat elke leerling zich gezien en gewaardeerd voelt. Dit kan betekenen dat hij extra aandacht heeft voor leerlingen die moeite hebben hun plek te vinden binnen de groep. In de bovenbouw verschuift de begeleiding van sociale vragen naar diepere gesprekken over rol en identiteit in de maatschappij. Zenne wil zijn leerlingen aanmoedigen om deze vragen te verkennen en vanuit hun eigen kracht te groeien.

Aandacht voor zingeving in de context van de school en de rol van de docent daarin

Zenne benadrukt het belang van zingeving in het onderwijs als een kernaspect van de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen. Hij ziet zijn rol als docent niet alleen als het overbrengen van kennis, maar ook als het begeleiden van leerlingen in het ontdekken van wie zij zijn, wat hen motiveert, en hoe zij betekenis kunnen vinden in hun eigen leven en in de wereld om hen heen.

Voor Zenne is authenticiteit een cruciaal aspect van zijn rol als docent. Hij wil oprecht en zichzelf zijn in zijn interacties met leerlingen, zonder een opgelegde rol te spelen. Dit draagt bij aan een echte ontmoeting, waarin leerlingen worden uitgenodigd om zichzelf te zijn en hun eigen interesses en perspectieven te verkennen. Zenne beschouwt docenten als voorbeelden van hoe het leven geleefd kan worden, waarbij hij de school ziet als een minisamenleving waar leerlingen kunnen oefenen met situaties die zij in de echte wereld zullen tegenkomen.

Hij gelooft dat zingeving niet kan worden afgedwongen, maar moet voortkomen uit vertrouwen en autonomie. Dit betekent dat leerlingen niet moeten worden overladen met verplichtingen en strikte structuren, zoals verplichte leeslijsten of voorgekauwde rubrics, omdat deze hun motivatie en persoonlijke ontwikkeling belemmeren. In plaats daarvan pleit Zenne voor een uitnodigende aanpak, waarin leerlingen zelf ontdekken wat hen inspireert en motiveert.

Hoewel zingeving momenteel weinig expliciete ruimte krijgt in het curriculum, ziet Zenne mogelijkheden om het op een meer geïntegreerde manier aan te pakken. In de bovenbouw nodigt hij leerlingen uit om tijdens betogen en debatten over thema's zoals euthanasie en abortus serieuze gesprekken te voeren. Deze gesprekken dienen als ontmoetingen, waarin leerlingen leren luisteren naar andere perspectieven zonder de ander te willen overtuigen. In de onderbouw vindt Zenne dat leerlingen vaak minder worden uitgedaagd om na te denken over wat teksten met hen als mens doen. Hij stelt voor om in de onderbouw meer onderwerpen aan te bieden die aansluiten bij de interesses en leefwereld van leerlingen, om hen zo te betrekken bij hun eigen vorming.

Zenne signaleert dat het huidige schoolsysteem, met zijn nadruk op kwalificatie en prestatiedruk, weinig ruimte laat voor zingeving en persoonlijke ontwikkeling. Hij wijst op de demotiverende werking van structuren zoals rubrics en het 'afvink-denken', die eerder gericht zijn op het voldoen aan eisen dan op het stimuleren van groei en eigenheid. Dit gebrek aan betekenisvolle verbinding

tussen wat leerlingen leren en hun eigen leven belemmert hun motivatie en betrokkenheid.

Om dit te doorbreken, pleit Zenne voor een curriculum dat doorlopend aandacht besteedt aan zingeving, van de onderbouw tot en met de bovenbouw. Hij stelt voor om thema's zoals identiteit, waarden en maatschappelijke vraagstukken structureel te verankeren, bijvoorbeeld via projectweken en vakoverstijgende lessen. Door specialisten in te schakelen en jaarlijks terugkerende programma's op te zetten, kan de school een omgeving creëren waarin zingeving niet incidenteel, maar integraal onderdeel wordt van het onderwijs.

Zenne benadrukt dat zingeving floreert in een cultuur van vertrouwen. Dit betekent dat zowel leerlingen als docenten de ruimte moeten krijgen om zichzelf te zijn en verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces. Hij ziet motivatie als iets dat groeit wanneer leerlingen begrijpen waarom zij iets doen en wanneer zij ervaren dat hun inspanningen er toe doen. Hij pleit ervoor om cijferdruk te verminderen en meer focus te leggen op de intrinsieke waarde van leren en groeien.

Voor Zenne is zingeving de kern van betekenisvol onderwijs. Het stelt leerlingen in staat om niet alleen kennis op te doen, maar ook om te ontdekken wie zij zijn en waar zij voor staan. Dit vraagt om een verschuiving van een verplichtend naar een uitnodigend systeem, waarin ruimte is voor authenticiteit, persoonlijke groei en echte ontmoetingen. Door zingeving structureel te verankeren in het curriculum en de schoolcultuur, kunnen scholen bijdragen aan het basisvertrouwen en de veerkracht die leerlingen nodig hebben om hun plek in de samenleving te vinden. Zenne hoopt dat zijn leerlingen zich gezien en gehoord voelen en dat zij terugkijken op hun schooltijd als een periode waarin zij zijn gegroeid, zowel als mens als in hun kennis en vaardigheden.

1.5. Docent : Sunny

Leeftijd	: 55 - 60
Geslacht	: vrouw
Nationaliteit	: Nederlands
Ervaring in het onderwijs	: 25-30 jaar
Vakgebied	: Talen

Kenmerkende quotes:

- "Jeugd verandert niet: de maatschappij verandert."
- "Ik wil dat leerlingen later kunnen terugkijken op hun schooltijd als een plek waar ze niet alleen kennis, maar ook levenslessen hebben opgedaan."
- "In een wereld die sneller en prikkelrijker is geworden, is het belangrijk dat docenten hen helpen bij het vinden van hun eigen waarden, zodat ze ondanks de constante invloeden van buitenaf weten wie ze zijn en wat voor hen belangrijk is."

Definitie zingeving

Sunny beschrijft zingeving als iets dat veel breder is dan alleen geloof, omdat niet iedereen gelooft en zingeving voor iedereen iets persoonlijks betekent. Voor haar draait zingeving om het gevoel dat het belangrijk is dat je er bent, ieder op zijn of haar eigen manier. Zingeving houdt volgens Sunny in dat je jezelf ziet als een onderdeel van een groter geheel, als een draadje in het weefsel van de wereld, de maatschappij en je gezin. Het geeft je een plek in dat geheel en laat je beseffen dat je ergens bij hoort, van brede verbanden tot de meest persoonlijke relaties.

In Sunny's visie zijn vertrouwen en, voor sommigen, het geloof in God belangrijke componenten van zingeving. Ze ziet zingeving als een combinatie van 'nature en nurture': het gaat over generaties heen en je neemt aspecten van je omgeving en je afkomst mee in wie je bent en hoe je je plek in het grotere geheel vindt. Dit

beseft van eigenheid maakt dat iedereen op een unieke manier bijdraagt aan dat grote weefsel.

Sunny benadrukt dat zingeving en godsdienst twee verschillende dingen zijn. Waar godsdienst een specifiek geloof in een hogere macht inhoudt, kan zingeving veel bredere vormen aannemen en wordt het door iedereen op een eigen manier ingevuld. Betekenisvol onderwijs ziet zij als een vorm waarin zingeving terugkomt, omdat het leerlingen helpt begrijpen hoe zij hun plek in de wereld en in hun eigen leven kunnen vinden. Dit soort onderwijs stimuleert hen om hun eigen ideeën te vormen en om te beseffen dat zij een uniek en belangrijk onderdeel zijn van een groter geheel.

Eigen ervaringen ten aanzien van zingeving tijdens schooltijd

Sunny vertelt dat haar overgang naar het voortgezet onderwijs een verwarrende tijd was, gekenmerkt door een zoektocht naar haar plek. Ze herinnert zich dat ze uit haar vertrouwde sociale netwerk werd gehaald en in een compleet nieuwe omgeving terechtkwam. Hoewel ze broers op dezelfde school had, voelde ze zich in eerste instantie toch verloren en moest ze haar eigen weg vinden. De vertrouwde structuren en patronen die ze gewend was, maakten plaats voor een 'busopstelling' en van vakken, waardoor ze het overzicht kwijtraakte en het moeilijk vond te begrijpen wat er precies van haar verwacht werd.

Sunny's eerste focus in deze nieuwe omgeving lag sterk op het vinden van een sociale plek, wat ten koste ging van haar cijfers. In plaats van hoge scores, zoals in haar eerdere jaren, had ze nu lagere resultaten. Toch maakten haar ouders zich geen zorgen over haar prestaties. Zij gaven haar het vertrouwen dat ze slim genoeg was en gaven haar de ruimte om zelf te ontdekken waar ze stond. Dit vertrouwen en de rustige ondersteuning van haar ouders gaven Sunny een stabiele basis, waardoor ze de vrijheid voelde om te zoeken naar wat voor haar belangrijk was. Ook de schoolleiding ging hierin mee, wat haar extra steun gaf om haar plek te vinden.

Hoewel ze een brede interesse en algemene kennis van huis uit had meegekregen, voelde Sunny sterk dat ze zelf moest ontdekken waarom leren waardevol was. Dit proces van zelfdiscipline en concentratie opbouwen had tijd nodig. Ze vond vooral steun in vakken waar ze minder druk voelde, zoals tekenen en verhalende vakken zoals godsdienst en geschiedenis. Deze boden context en verhalen en waren daardoor minder stressvol.. Deze vakken gaven haar een gevoel van veiligheid en duidelijkheid, in tegenstelling tot vakken zoals Engels en wiskunde, waar de verwachtingen voor haar minder helder waren en onzekerheid veroorzaakten.

In deze verwarrende tijd waren het niet alleen de docenten, maar ook medewerkers zoals de conciërge en andere ondersteunende collega's die van school een plek maakten waar ze zich thuis voelde. Zij boden een basis van veiligheid en structuur, wat haar hielp om zich langzaam zekerder te voelen in de nieuwe omgeving. Later in haar leven, vooral toen ze zelf kinderen kreeg, merkte Sunny dat zingeving voor haar belangrijker werd. Ze herinnert zich hoe haar vader, zelfs in zijn laatste dagen, nog zorgde dat de moestuin werd ingezaaid – een symbolische daad van vooruitkijken en zorg voor de toekomst, die haar inspireerde en haar besef van zingeving voedde. De waarden die haar ouders haar hadden meegegeven, vormen nog steeds een belangrijke voedingsbron in haar leven en geven haar richting in haar werk en leven.

Issues en kenmerken van leerlingen van 12 – 14 jaar in relatie tot het onderwijs

Sunny's eigen ervaringen als leerling helpen haar om de uitdagingen en kenmerken van jongeren in de leeftijd van 12 tot 14 jaar beter te begrijpen. Ze herkent veel van hun onzekerheden en hun zoektocht naar sociale en persoonlijke identiteit. Sunny benadrukt hoe belangrijk het is om leerlingen in deze cruciale fase te ondersteunen bij het navigeren door een wereld vol prikkels en verwachtingen.

Sunny beschrijft haar eigen overgang naar het voortgezet onderwijs als een verwarrende tijd. Ondanks dat haar broers op dezelfde school zaten, voelde ze

zich vaak zoekende naar haar eigen plek. Haar focus lag vooral op het sociale aspect, waardoor schoolprestaties soms naar de achtergrond verdwenen. Deze ervaringen stellen haar in staat om de struggles van haar huidige leerlingen beter te begrijpen. Net zoals zij destijds, ervaren leerlingen onzekerheid over hun plek in een nieuwe omgeving en de vraag hoe ze zich moeten aanpassen aan de sociale dynamiek.

Sunny merkt op dat deze zoektocht naar sociale stabiliteit en groepsacceptatie vaak leidt tot een lagere prioriteit voor cijfers en prestaties. Ze ziet bovendien dat de versnipperde dagindeling op het voortgezet onderwijs en de nadruk op toetsing de onzekerheid van leerlingen kunnen versterken, vooral bij vakken waar concrete prestaties worden verwacht. Tegelijkertijd biedt het onderwijs in verhalende vakken zoals geschiedenis leerlingen vaak een gevoel van comfort en herkenning door de focus op context en verhalen.

Een belangrijk verschil tussen haar eigen schooltijd en de huidige generatie is volgens Sunny de invloed van internet en sociale media. Waar jongeren vroeger een kleinere, overzichtelijke sociale kring hadden, hebben ze nu toegang tot een grenzeloze online wereld. Deze constante stroom van informatie creëert nieuwe uitdagingen: Jongeren worden blootgesteld aan onrealistische beelden van succes en geluk, wat hun zelfbeeld kan aantasten. Veel leerlingen begrijpen nog niet volledig hoe ze informatie moeten filteren of kritisch moeten bekijken, waardoor ze vatbaar zijn voor de invloeden van buitenaf.

De grootschaligheid en snelheid van online communicatie maken de wereld groter, maar ook onveiliger, wat gevoelens van onzekerheid en angst kan versterken. Sunny vindt het belangrijk om haar leerlingen een veilige ruimte te bieden waarin ze deze invloeden leren herkennen en onderscheiden van hun eigen waarden en realiteit. Ze ziet een belangrijke rol voor docenten weggelegd om jongeren te begeleiden bij het navigeren door deze complexe online wereld.

Sunny beschrijft leerlingen in de leeftijd van 12 tot 14 jaar als een dynamische en boeiende groep, maar ook als een groep met specifieke uitdagingen. Jongeren in

deze leeftijdsgroep zijn vooral bezig met vragen als 'Wie ben ik?' en 'Hoor ik erbij?'. Ze hebben een sterke behoefte aan sociale acceptatie en richten zich op groepsdynamiek. Ze denken vooral aan wat ze op dat moment willen en hebben nog weinig aandacht voor lange-termijndoelen, zoals hun toekomstige carrière. Ze leren het beste door verhalen en personages waarmee ze zich kunnen identificeren. Dit helpt hen om in de schoenen van een ander te staan en zelf na te denken over waarden en keuzes. Door de constante aanwezigheid van internet en smartphones zijn ze gevoelig voor externe invloeden en sneller afgeleid.

Sunny merkt op dat de basisbehoeften van deze leeftijdsgroep, zoals de behoefte aan aandacht, begeleiding en acceptatie, in de kern onveranderd zijn gebleven. Het verschil zit in de grotere en complexere wereld waarin zij moeten navigeren. Sunny maakt zich zorgen over de toename van leerlingen met zorgbehoeften, zoals mantelzorgers of jongeren met gezondheidsproblemen. Door passend onderwijs komen deze leerlingen steeds vaker in grote klassen terecht, wat hen overweldigt en hun ontwikkeling belemmert. Ze pleit voor kleinere klassen en aparte lokalen waar deze leerlingen extra ondersteuning kunnen krijgen.

Daarnaast wijst Sunny op het belang van het creëren van rustige plekken, zoals het bestaande 'meertijd-lokaal', waar leerlingen zich kunnen terugtrekken wanneer de reguliere klasomgeving te veel wordt. Ze benadrukt dat deze ondersteuning essentieel is voor het welzijn en de groei van kwetsbare leerlingen. Sunny benadrukt dat de begeleiding van leerlingen in deze leeftijdsfase specifieke vaardigheden van docenten vraagt. Leerlingen zoeken naar autonomie, maar hebben ook behoefte aan structuur en duidelijke begeleiding. Docenten moeten leren balanceren tussen beide. Docenten moeten zich bewust zijn van de sterke invloed van sociale media en internet op jongeren en hen helpen deze invloeden kritisch te bekijken.

Het is belangrijk om leerlingen de ruimte te geven om hun eigen waarden en identiteit te ontdekken, zonder hen te sturen in een bepaalde richting. Sunny benadrukt dat het tijd en ervaring kost om een gevoel van zekerheid te ontwikkelen in het werken met deze groep. Ze hoopt dat docenten de uitdaging aangaan om jongeren te helpen hun eigen plek te vinden in een snel veranderende wereld, net zoals zij dat zelf ooit heeft ervaren.

Aandacht voor zingeving in de context van de school en de rol van de docent daarin

Sunny ziet zingeving in het onderwijs als een kernaspect van haar rol als docent, waarbij zij streeft naar het bieden van een veilige omgeving en het meegeven van basisvertrouwen aan haar leerlingen. Zij wil dat leerlingen het gevoel hebben dat zij ertoe doen en een plek hebben waarin zij zichzelf kunnen ontwikkelen en groeien. Dit basisvertrouwen ziet zij als universeel, onafhankelijk van religie of levensovertuiging, en essentieel voor de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Sunny verweeft zingeving in haar lessen door middel van literatuur en gesprekken die uitnodigen tot reflectie en discussie. Bijvoorbeeld door teksten te behandelen die actuele maatschappelijke thema's zoals 'faping' aansnijden, helpt zij leerlingen niet alleen hun leesvaardigheid te verbeteren, maar ook om bewust te worden van en zich in te leven in andere perspectieven. Deze aanpak stimuleert leerlingen om na te denken over wat er speelt in hun leven en in de wereld om hen heen. Zij ziet deze momenten als kansen om leerlingen niet alleen kennis mee te geven, maar ook levensvaardigheden en zelfreflectie te ontwikkelen.

Daarnaast benadrukt Sunny het belang van projecten en gezamenlijke activiteiten, zoals dagopeningen of vieringen, om herinneringen op te bouwen en leerlingen ideeën mee te geven die hen kunnen voeden. Zij vindt het belangrijk dat de activiteiten niet worden opgelegd, maar eerder uitnodigen tot gesprek en reflectie.

Voor Sunny draait haar missie als docent om het voorleven van een levensvisie en het bieden van een veilige omgeving. Zij wil dat haar leerlingen later terugkijken op hun schooltijd als een periode waarin zij zich gezien, gesteund en geïnspireerd voelden. Haar authenticiteit als docent is cruciaal in dit proces; Zij streeft ernaar zichzelf te blijven en leerlingen te laten zien dat het goed is om te zijn wie je bent. Dit geldt niet alleen voor haar eigen lessen, maar ook voor de samenwerking met collega's. Zij ziet de school als een plek waar docenten en leerlingen elkaar kunnen voeden met ideeën en samen kunnen werken aan een gedeelde missie. Sunny benadrukt dat het belangrijk is dat docenten de ruimte krijgen om hun eigenheid en inbreng in het onderwijs vorm te geven. Autonomie, erkenning en vertrouwen zijn volgens haar essentiële voorwaarden voor een positieve werkcultuur en betekenisvol onderwijs. Zij ziet het als haar taak om samen met collega's te werken aan projecten en initiatieven die leerlingen inspireren en voorbereiden op de wereld buiten school.

Sunny signaleert dat er steeds meer maatschappelijke verwachtingen worden gesteld aan scholen, waaronder aandacht voor thema's als levensbeschouwelijk burgerschap en zingeving. Zij merkt echter op dat deze onderwerpen vaak worden aangepakt vanuit een 'crisismanagement'-perspectief, zonder structurele verankering in het curriculum. Hij pleit voor een doorlopende lijn van aandacht voor zingeving en persoonlijke ontwikkeling, vanaf de onderbouw tot en met de bovenbouw. Dit vraagt om een duidelijker kader en samenwerking binnen de school, waarbij docenten worden ondersteund met materialen, training en tijd om deze thema's in hun lessen te integreren. Sunny ziet zingeving als iets dat breed in de school moet worden gedragen, niet alleen door vakken zoals maatschappijleer of godsdienst, maar ook door andere disciplines zoals economie en talen. Zij benadrukt dat zingeving vakoverstijgend kan worden toegepast, bijvoorbeeld door leerlingen te laten nadenken over normen en waarden, of door hen uit te nodigen om zich te verplaatsen in andere perspectieven.

Voor Sunny is zingeving niet alleen een educatief thema, maar een fundamenteel onderdeel van het onderwijs. Het draagt bij aan het basisvertrouwen van leerlingen en helpt hen om te groeien als individu in een complexe wereld. Zij pleit voor een cultuur waarin docenten en leerlingen samen kunnen werken aan betekenisvolle projecten en waar ruimte is voor persoonlijke ontwikkeling en authenticiteit. Sunny hoopt dat haar leerlingen later terugkijken op hun schooltijd als een periode waarin zij zich gezien, gesteund en geïnspireerd voelden – en dat dit hen helpt om hun eigen plek in de wereld met vertrouwen in te nemen.

1.6. Expert : Gert Biesta

Ervaring in het onderwijs : 40 jaar

Vakgebied : Pedagogiek

Gert Biesta (prof. dr.) is hoogleraar 'Educational Theory and Pedagogy' aan de University of Edinburgh in Schotland en hoogleraar 'Public Education' aan Maynooth University in Ierland.

Kenmerkende quotes:

- "De zin van het leven is in het leven zelf te vinden."
- "Zingeving, de zin van het leven vind je niet als de weg van de minste weerstand volgt: dan kom je het leven nooit tegen."

Definitie zingeving

Volgens Biesta is zingeving een veel breder begrip dan kerk of religie, waarbij vrijheid centraal staat. Hij beschouwt zingeving als een onhandig en moeilijk te definiëren begrip, dat gemakkelijk kan leiden tot een eindeloze zoektocht naar de betekenis van het leven ('meaning of life') en ondertussen vergeet te zien dat er wellicht betekenis in het leven zelf aan te treffen is ('meaning in life'). Biesta waarschuwt ervoor dat zingeving niet slechts een cognitieve kwestie moet zijn, omdat er altijd het risico bestaat dat mensen blijven zoeken naar een pasklaar antwoord, terwijl het leven zelf gewoon doorgaat. Hij stelt dat het antwoord op de vraag naar zingeving eerder in het leven zelf ligt dan in een vastomlijnde definitie.

Biesta haalt de indirecte pedagogische aanpak van Confucius aan, die nooit een direct antwoord gaf op de vraag 'Wat is de zin van het leven?' maar gebruikmaakte van verhalen en anekdotes die naar betekenisvolle situaties verwezen. Volgens Biesta is zingeving vaak te vinden in het dagelijks leven en het eigen bestaan. Een manier om deze zin te ervaren, is door op te gaan in een taak, muziek of boek, waar men zichzelf in goede zin kan verliezen en daarmee een gevoel van betekenis opdoet.

In de context van school ziet Biesta zingeving als het vinden van iets belangrijks, interessants of betekenisvol om te doen, en niet noodzakelijkerwijs als iets wat altijd leuk of makkelijk is. Hij benadrukt dat zingeving vaak tijd en inspanning vraagt; het duurt soms even voordat een taak of onderwerp aantrekkelijk en waardevol voelt. Biesta's benadering van zingeving moedigt aan om leerlingen te helpen betekenis te vinden in hun dagelijks leven en schoolomgeving, zonder hen een vast antwoord op te dringen. Hij stelt dat zingeving vooral gaat om de weg die je bewandelt, waarbij de betekenis zich gaandeweg openbaart.

Issues en kenmerken van leerlingen van 12 – 14 jaar in relatie tot het onderwijs

Biesta ziet het welzijn van jongeren als een steeds belangrijker aandachtspunt in het onderwijs, maar waarschuwt dat scholen hierin zowel een oplossing als een probleem kunnen zijn. Hij benadrukt dat het onderwijssysteem vaak te veel nadruk legt op zelfreflectie en gepersonaliseerd leren, waardoor leerlingen zichzelf steeds meer als een project moeten managen. Dit leidt volgens hem tot wat hij noemt 'zelf-objectificatie,' waarbij jongeren niet alleen onder druk staan om te presteren, maar ook om voortdurend te reflecteren op hun doelen en ontwikkeling. Dit proces kan bijdragen aan een gevoel van 'zieleleegte' en neemt volgens Biesta juist de levenskracht weg die onderwijs zou moeten bieden.

Voor Biesta gaat het welzijnsprobleem van jongeren verder dan individuele diagnoses of symptomen. Hij plaatst het in een bredere maatschappelijke context, waarin een consumptiegerichte economie jongeren voortdurend aanspoort om verlangens na te jagen zonder daar vragen bij te stellen. Deze cultuur zorgt ervoor dat jongeren weinig ruimte ervaren om stil te staan bij wie ze werkelijk zijn en wat ze daadwerkelijk nodig hebben. In plaats daarvan worden zij gestimuleerd om zichzelf en hun doelen als een product te zien, wat bijdraagt aan gevoelens van onvrede en stress.

Het huidige systeem van mentale zorg binnen scholen, met diagnostiek en therapie, biedt volgens Biesta slechts een technische oplossing. Dit kan

symptomen verlichten, maar gaat niet in op de dieperliggende oorzaken van het probleem. Hij pleit daarom voor een bredere discussie op politiek en maatschappelijk niveau, waarin niet alleen het individu, maar ook het onderwijssysteem en de samenleving kritisch worden bekeken. Het welzijn van jongeren moet volgens Biesta worden gezien als een collectieve verantwoordelijkheid, waarin scholen een belangrijke rol kunnen spelen, bijvoorbeeld door activiteiten die levensenergie genereren – en dat hoeft niet als ‘extra’ naast of buiten het curriculum, maar heeft eigenlijk te maken met de pedagogische kwaliteit van het curriculum zelf.

De 'Gelukkige Klas' als beeld

Biesta suggereert het beeld van de 'gelukkige klas', (refererend aan het boek van Theo Thijssen, 1926) als een manier om zicht te krijgen op de pedagogische kwaliteit van het onderwijs. Dit betekent dat het onderwijs niet alleen oplossingen biedt voor leerlingen die worstelen, maar ook het grotere systeem kritisch bekijkt en aanpast om een meer levenskrachtige omgeving te bieden.

Biesta benadrukt het belang van ruimte voor reflectie in het onderwijs. Docenten spelen hierin een cruciale rol door jongeren niet alleen aan te moedigen om na te denken over wat ze nu willen, maar ook over de bredere impact van hun keuzes. Dit helpt hen niet alleen in de uitdaging van individueel persoon-zijn, maar ook om zicht te krijgen op goed samenleven.

Aandacht voor zingeving in de context van de school en de rol van de docent daarin

Biesta benadrukt dat zingeving in het onderwijs een cruciale, maar complex geïntegreerde taak is. Het gaat niet alleen om het geven van antwoorden op zingevingsvragen, maar om leerlingen uit te nodigen deel te nemen aan de wereld en betekenisvolle ervaringen op te doen. Onderwijs speelt een centrale rol in het verwelkomen van de jongere generatie in een wereld die groter is dan zichzelf, een wereld vol mogelijkheden en grenzen.

Biesta maakt onderscheid tussen twee bewegingen in zingeving: de weg naar buiten en de weg naar binnen, en waarschuwt dat het onderwijs te veel de weg naar binnen lijkt te benadrukken, en te weinig de weg naar buiten.

De weg naar buiten: De taak van de docent is om leerlingen ergens op te wijzen, hen te laten zien wat hijzelf nog niet hebben ontdekt. Onderwijs moet leerlingen uitnodigen zich in goede zin te verliezen, dat wil zeggen door zich te verbinden met de wereld buiten henzelf—via taken, boeken of muziek. Dit proces biedt hen stabiliteit en levenskracht, terwijl zij leren omgaan met de echte wereld vol grenzen en mogelijkheden.

De weg naar binnen: Terwijl veel gepersonaliseerd onderwijs nadruk legt op zelfreflectie en eigen leerdoelen, waarschuwt Biesta dat deze focus instabiliteit kan veroorzaken. Het voortdurend richten op het eigen innerlijke proces, zonder externe houvast, creëert een valkuil waarin leerlingen zichzelf verliezen. Onderwijs moet deze druk wegnemen door leerlingen juist naar buiten te laten kijken.

Volgens Biesta is de kern van goed onderwijs wijzen op de wereld. Een goede leraar richt de aandacht van de leerling niet op zichzelf, maar op iets buiten de leerling. Dit educatieve gebaar helpt leerlingen zin te vinden door zich bezig te houden met iets groters dan henzelf. Bijvoorbeeld, een taak kan in eerste instantie frustrerend lijken, maar door vol te houden ontstaat trots en voldoening.

De docent heeft hierin een voorbeeldfunctie en nodigt leerlingen uit de wereld in te stappen door middel van een balans tussen begeleiding, vrijheid en uitdaging. Het gaat niet om eenvoudige antwoorden of directe motivatie, maar om het creëren van een sfeer waarin leerlingen betekenisvolle momenten ervaren, zelfs als die gepaard gaan met weerstand.

Biesta koppelt zingeving aan levenskracht: het vermogen om energie en betekenis te putten uit het leven en het onderwijs. Door uitdagende, concrete

activiteiten (bijvoorbeeld handvaardigheid of literatuur) kunnen leerlingen deze kracht ontwikkelen. Levenskracht ontstaat niet uit gemakkelijke oplossingen of oppervlakkig 'leuk' onderwijs, maar door doo te zetten en het ontdekken van wat leerlingen zelf in zich hebben. Onderwijs dat uitsluitend gericht is op snelle motivatie of plezier onderschat leerlingen en ontnemt hen de kans te werken aan persoon-zijn.

Biesta bekritiseert de huidige nadruk op eigenaarschap bij leerlingen, zoals in gepersonaliseerd leren. Dit model schuift verantwoordelijkheid af op leerlingen terwijl zij grenzen ervaren die door het systeem worden bepaald. Dit leidt tot onpedagogische en onrealistische verwachtingen. In plaats daarvan pleit hij voor een onderwijsmodel dat de leerling actief verwelkomt in de wereld, hen helpt verder te kijken dan hun huidige situatie en hen uitnodigt om betekenis te vinden in wat hen omringt.

Zingeving draait volgens Biesta om realiteitszin: begrijpen dat de wereld zijn eigen grenzen en integriteit heeft. Dit geldt zowel voor ecologische als democratische kwesties. Door leerlingen deze realiteitszin bij te brengen, leren zij dat handelingen consequenties hebben en dat zin niet uitsluitend gevonden wordt in het hier en nu, maar in hoe we bijdragen aan de toekomst. Het onderwijs moet leerlingen laten nadenken over de gevolgen van hun handelen, zonder hen te reduceren tot objecten van maatschappelijke verwachtingen.

Biesta ziet professionaliteit als een essentiële kwaliteit van de docent. Een docent moet handelen vanuit een besef van waar het in het onderwijs om draait, wat wezenlijk is, en niet vanuit een rigide systeem van regels en afvinken. Dit vraagt om verbinding met het leraarschap waarbij docenten ruimte nemen om het onderwijs op een betekenisvolle manier vorm te geven. Biesta ziet zingeving als een kernopgave van het onderwijs: leerlingen ondersteunen bij het vinden van zin in de wereld en hen uitrusten om deze wereld kritisch en betrokken tegemoet te treden. Dit vraagt niet om individuele diagnoses of een

therapeutische aanpak, maar om een breder gesprek binnen het onderwijsveld over de meest wezenlijke taak van onderwijs.

Zingeving betekent niet het najagen van plezier of gemak, maar het creëren van omstandigheden waarin leerlingen de diepgang van het leven kunnen ontdekken. Dit proces, hoe weerbarstig ook, vormt de basis voor een rijker en krachtiger leven.

1.7. Expert : Erik Renkema

Leeftijd	: 52
Nationaliteit	: Nederlands
Ervaring in het onderwijs	: 30 jaar
Vakgebied	: Levensbeschouwelijk Wereldburgerschap

dr. Erik Renkema is adviseur identiteit bij Verus (Vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs).

Kenmerkende quotes:

- “Spreek elkaar aan op de professionele trots van docenten: ‘Moet je eens kijken, als je dat doet, die vragen stelt als Explorer, moet je kijken wat dat met jongeren kan doen. En wat je daarmee aan mooi onderwijs doet.’”
- “Aandacht voor zingeving vraagt: laveren tussen de verschillende besmette opvattingen. Men moet geen compromissen sluiten, maar krachtig neerzetten dat het voor iedereen herkenbaar is.”
- “Alle leerlingen verdienen levensbeschouwelijk onderwijs. Niet als overdracht, maar als ontmoetingsonderwijs, als filosofische uitdaging. “Om je aan op te kunnen halen, aan de verhalen, of je er aan te Schuren.”

Definitie zingeving

In zijn definitie van zingeving haalt Renkema belangrijke termen uit elkaar om de nuances van het concept beter te begrijpen. Hij benadrukt dat zingeving nauw verweven is met levensbeschouwing. Maar dat het ook distinctieve componenten heeft. Zingeving omvat niet alleen een visie op jezelf en de wereld, maar ook de manier waarop je leeft en samenleeft met anderen in die wereld.

Volgens Renkema is zingeving zowel een sociale als een persoonlijke aangelegenheid. Het is een proces dat gericht is op het creëren van een goed leven, waarbij de visie op wat dat goede leven inhoudt, centraal staat.

Tegelijkertijd vraagt zingeving om actie: het handelen volgens deze visie is essentieel. Dit betekent dat zingeving niet alleen theoretisch is, maar ook praktisch en toepasbaar in het dagelijks leven.

Daarnaast wijst Renkema op de bredere context van zingeving. Het is gericht op duurzaamheid, niet alleen in termen van milieu, maar ook in de relaties met zowel toekomstige als vroegere generaties. Zingeving vereist een reflectie op wat we nalaten en wat we willen doorgeven aan de volgende generaties. Het is deze combinatie van persoonlijke reflectie, sociale betrokkenheid en een langetermijnvisie die zingeving zo cruciaal maakt in ons leven en in de manier waarop we met de wereld omgaan.

Issues en kenmerken van leerlingen van 12 – 14 jaar in relatie tot het onderwijs

Renkema benadrukt dat aandacht voor zingeving en levensbeschouwing een cruciale rol kan spelen in het mentale welbevinden van leerlingen. Hij stelt dat het onderwijs een omgeving moet creëren waarin jongeren ruimte krijgen om zich te verdiepen in levensbeschouwelijke thema's. Dit helpt hen niet alleen zichzelf beter te begrijpen, maar ook om belangrijke vragen te onderzoeken zoals 'Wie ben ik?', 'Waar heb ik moeite mee?' en 'Waar ervaar ik pijn?'. Deze vragen raken aan hun identiteit en persoonlijke ervaringen, en vormen een belangrijke basis om zich beter te kunnen verhouden tot hun emoties en gedachten.

Hoewel zingeving niet expliciet gericht is op het verbeteren van welzijn, draagt het hier indirect wel aan bij. Volgens Renkema helpt zingeving leerlingen zichzelf te spiegelen aan anderen, waardoor ze inzien dat ze niet alleen staan in hun gevoelens en problemen. Door herkenning te vinden in andere mensen of levensbeschouwelijke bronnen, zoals verhalen en tradities, ervaren jongeren erkenning en begrip. Dit versterkt niet alleen hun gevoel van verbondenheid, maar helpt hen ook om hun eigen identiteit beter te articuleren en te vertalen naar concrete handelingen. Deze aanpak biedt jongeren geen directe oplossingen voor hun vragen of problemen, maar schept een ruimte waarin ze op eigen kracht, en verbonden met anderen, kunnen ontdekken wie ze zijn en

wat hen motiveert. Dit proces van zelfontdekking, aldus Renkema, heeft vaak een positieve invloed op hun mentale welzijn en draagt bij aan een beter begrip van zichzelf en de wereld om hen heen.

Renkema ziet een belangrijke rol weggelegd voor scholen bij het faciliteren van zingeving. Scholen kunnen leerlingen toegang bieden tot een breed scala aan bronnen, zoals persoonlijke verhalen, culturele tradities, filosofische vraagstukken en ethische dilemma's. Deze bronnen stellen jongeren in staat om te reflecteren op hun drijfveren, waarden en hun kijk op de wereld. Op die manier helpt zingeving niet alleen om vragen rond identiteit en motivatie te verkennen, maar biedt het ook een verrijkende ervaring voor alle leerlingen.

Hoewel er tijdens het gesprek met Renkema niet specifiek werd ingegaan op hoe de leeftijdsfase van 12 tot 14 jaar zich verhoudt tot zingeving, ligt de kern van zijn boodschap in het creëren van ruimte binnen het onderwijs. Hij benadrukt dat deze ruimte jongeren helpt om zichzelf te leren begrijpen en te ontdekken wat hen beweegt, een vaardigheid die juist in deze ontwikkelingsfase waardevol is. Renkema's visie onderstreept dat het onderwijs niet alleen moet focussen op kennisoverdracht, maar ook op het begeleiden van leerlingen in het verkennen van hun eigen levensbeschouwing. Door deze basis te bieden, helpt het onderwijs jongeren niet alleen met hun huidige uitdagingen, maar ook met het ontwikkelen van vaardigheden die hen op de lange termijn ondersteunen in het omgaan met zichzelf en hun omgeving.

Aandacht voor zingeving in de context van de school en de rol van de docent daarin

Renkema benadrukt het fundamentele belang van aandacht voor zingeving in het onderwijs. Dit raakt niet alleen aan levensbeschouwing, maar vooral aan hoe leerlingen zichzelf en de wereld leren begrijpen. Hij pleit ervoor dat elke docent vanuit zijn eigen vakgebied een bijdrage levert aan het ontwikkelen van visie bij jongeren, door ethische en zingevingaspecten naar voren te halen. Het Times-model biedt hiervoor praktische handvatten en structuur.

Het Times-Model:

Renkema introduceert het Times-model als een hulpmiddel om docenten te begeleiden in hun rol rond zingeving. Dit model bevat vijf rollen die een docent kan aannemen, afhankelijk van de situatie:

- Translator (vertaler): De docent vertaalt complexe bronnen of tradities naar hedendaagse thema's en maakt deze toegankelijk voor leerlingen.
- Imaginator (verbeelder): De docent gebruikt symboliek en creatieve vormen, zoals kunst of muziek, om leerlingen uit te nodigen na te denken over levensvragen.
- Moderator: De docent faciliteert gesprekken en brengt leerlingen met elkaar en met bronnen in dialoog, zonder zelf op de voorgrond te treden.
- Explorer (ontdekkingsreiziger): De docent stelt vragen en verkent samen met leerlingen morele en filosofische thema's.
- Source (bron): De docent brengt zijn eigen perspectief in als spiegel voor leerlingen, waarbij deze zich aan zijn overtuigingen kunnen schuren.

Deze rollen helpen docenten reflecteren op hun bijdrage aan levensbeschouwelijke en zingevingsvragen, zonder dat dit een vastomlijnd stramien wordt. Het Times-model biedt vooral taal en structuur voor wat veel docenten al intuïtief doen. Volgens Renkema heeft elke docent een rol in het integreren van zingeving in het onderwijs. Dit gaat verder dan kennisoverdracht; het omvat het begeleiden van leerlingen bij het ontwikkelen van een visie op het leven en het stellen van existentiële vragen. Hij benadrukt dat dit niet alleen de taak is van vakdocenten zoals levensbeschouwing of godsdienst, maar van iedere docent. Vanuit hun vakgebied kunnen zij ethische vragen en levensbeschouwelijke thema's op een natuurlijke manier naar voren brengen.

Voorbeelden van deze benadering:

- Een economiedocent kan vragen stellen over ethiek in winstbejag of duurzaamheid.
- Een biologiedocent kan morele kwesties aan de orde stellen, zoals

genetische modificatie.

Literatuur kan worden gebruikt om thema's als moed, angst of rechtvaardigheid te bespreken.

Renkema wijst erop dat volledige neutraliteit in het onderwijs een illusie is. Iedere docent brengt zijn eigen achtergrond, overtuigingen en ervaringen mee in de klas. Het is echter essentieel dat deze worden ingebracht vanuit een uitnodigende en nieuwsgierige houding, zonder te moraliseren of op te leggen. Renkema noemt hierbij een voorbeeld met betrekking tot de discussie over diversiteit. Op Paarse Vrijdag krijgen leerlingen de ruimte om hun standpunten te delen, zelfs als zij kritisch zijn. Deze ruimte ontstaat pas echt als zij eerst worden uitgenodigd om kennis te nemen van andere perspectieven.

Voor Renkema is aandacht voor zingeving niet slechts een extra toevoeging, maar het hart van onderwijs. Dit is wat het onderwijs onderscheidt als een plek waar leerlingen in een embryonale samenleving leren samenleven en reflecteren. Hij benadrukt dat scholen moeten faciliteren dat leerlingen zich kunnen oefenen in samenleven, waarbij diversiteit en ontmoeting centraal staan. Het organiseren van gezamenlijke momenten, zoals een Ramadan-maaltijd of een paasontbijt, biedt een context waarin verschillen worden ervaren en besproken. Verhalen en symbolen uit diverse tradities kunnen als uitgangspunt dienen voor gesprekken over wat leerlingen belangrijk vinden.

Renkema ziet een belangrijke rol voor professionalisering van docenten in het omgaan met levensbeschouwelijke vragen. Scholing in hermeneutisch communiceren helpt hen bronnen uit verschillende tradities, literatuur of actualiteit te vertalen naar betekenisvolle thema's voor leerlingen. Dit vraagt om geletterdheid in zingeving en het vermogen om blinde vlekken te herkennen en benutten.

Renkema benadrukt dat aandacht voor zingeving breed gedragen moet worden, ongeacht het type onderwijs (bijzonder of openbaar). In een diverse samenleving

is het cruciaal dat scholen een gemeenschappelijke taal vinden die toegankelijk is voor alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond. Dit vraagt om herijking van traditionele benaderingen van levensbeschouwing, waarbij gelijkwaardigheid en ontmoeting de kern vormen. Het ontwikkelen van zingeving overstijgt de individuele leerling. Het draagt bij aan een samenleving waarin mensen zichzelf en elkaar beter begrijpen. Renkema stelt dat scholen hierin een maatschappelijke opdracht hebben: door leerlingen uit te nodigen voor dialoog, reflectie en samenwerking, dragen zij bij aan een betere wereld.

Kernopdracht van het onderwijs is volgen Renkema: Leerlingen in staat stellen zichzelf te articuleren in relatie tot anderen. Samenleven oefenen door confrontatie met verschillen in een veilige context.

De school zien als plek waar de samenleving in het klein wordt beleefd en beoefend.

Renkema zegt aan het eind van het gesprek nadrukkelijk mee te willen geven dat aandacht voor zingeving een integraal onderdeel is van goed onderwijs. Het vraagt om een bewuste houding van docenten, een breed gedragen visie binnen de school en structurele professionalisering. Het Times-model biedt hierbij een krachtig instrument om taal te geven aan wat al gebeurt en nieuwe mogelijkheden te ontdekken. Zingeving is volgens Renkema geen optioneel extraatje, maar de grondtoon van onderwijs waarin menswording centraal staat.

1.8. Expert : Jorrit Haarman

Leeftijd	: 30
Nationaliteit	: Nederlands
Ervaring in het onderwijs	: 5 jaar
Vakgebied	: Godsdienst/ Levensbeschouwing, Geestelijk Verzorger

Haarman (MA) werkt als docent godsdienst op het Christelijk Gymnasium Bayers Naudé in Leeuwarden. Naast zijn rol als docent godsdienst is Haarman onderdeel van het zorgteam als leerlingbegeleider, met specifieke aandacht voor zingevings- en identiteitsvragen. Haarman spreekt leerlingen tussen de 12 en 18 jaar. De meeste leerlingen die hij spreekt zijn rond 16 jaar en volgen onderwijs op het Gymnasium. Het denkniveau van deze leeftijdsgroep en type onderwijs kan volgens hem van invloed zijn op zijn antwoorden in dit interview.

Kenmerkende quotes:

- “Jongeren hebben wel degelijk zingevingsvragen. Zij komen soms al vroeg in aanraking met de mindere kant van het leven.”
- “Wanneer er een enquête zou zijn met de vraag of men bewust bezig is met zingeving in zijn werk zouden veel mensen zeggen: ‘Dat weet ik niet of moet diep nadenken.’”
- “Deze aanpak helpt leerlingen niet alleen hun eigen identiteit en waarden te ontdekken, maar bereidt hen ook voor op het omgaan met diversiteit en ethische vraagstukken in de wereld buiten de school.”

Definitie zingeving

Haarman beschrijft zingeving als een breed begrip zonder vaste definitie, waarbij het draait om persoonlijke ervaring en betekenisgeving: wat iets betekent voor jou en hoe dat je wereldbeeld vormt. Hij is geïnspireerd door het boek van journalist Fokke Obbema, ‘De zin van het leven’, Gesprekken over de essentie van ons bestaan. (2021). Obbema schreef dit boek nadat hij een hartinfarct

kreeg. In het boek van Obbema geven vijftig mensen uiteenlopende antwoorden op de vraag naar de zin van het leven. Haarman benadrukt dat zingeving voor iedereen anders is. Het is te vinden in momenten van erbij horen, hoop, verdriet, plezier en relaties, en draait om vragen als: 'Waar doe ik het voor? Wat heeft dit voor zin?' Daarbij spelen aspecten als autonomie, competentie en verbondenheid een rol. Haarman legt de nadruk op zingeving als een ervaringsgerichte, affectieve zoektocht die een individu verbindt met zijn omgeving en eigen motivatie.

Issues en kenmerken van leerlingen van 12 – 14 jaar in relatie tot het onderwijs

Haarman observeert dat veel jongeren tijdens hun schooltijd worstelen met grote zingevingsvragen. Deze vragen richten zich vaak op motivatie en identiteit, zoals: 'Hoe ben ik hier beland?' en 'Wat wil ik hierna eigenlijk?' Voor veel leerlingen, vooral zij die in moeilijke omstandigheden verkeren zoals een instabiele thuissituatie, psychische problemen, of blootstelling aan geweld of verslaving, spelen deze vragen op een diepe, emotionele laag. Het narratief dat zij over zichzelf vormen — het persoonlijke verhaal waarmee ze betekenis geven aan hun ervaringen — kan vaak conflicteren, wat leidt tot innerlijke onrust en onzekerheid.

In zijn rol als geestelijk verzorger begeleidt Haarman leerlingen door actief naar hun verhalen te luisteren en hen te helpen reflecteren op hun ervaringen. Hij maakt gebruik van methoden die de narratieve identiteitsvorming ondersteunen. Een van zijn technieken is het stellen van vragen zoals: 'Wat zou je tegen je jongere ik willen zeggen?' of 'Wat hoop je dat je oudere zelf over jou denkt?' Dit helpt jongeren om nieuwe perspectieven te ontwikkelen en verbindingen te leggen tussen hun verleden, heden en toekomst.

Daarnaast maakt Haarman gebruik van symbolische hulpmiddelen zoals afbeeldingen of objecten om ervaringen tastbaar te maken. Haarman noemt hierbij het voorbeeld waarin een jongere de metafoer van een metselmuur gebruikte om te symboliseren hoe deze zichzelf met behulp van de gesprekken

weer heeft opgebouwd. Zo ook het voorbeeld waarin een jongere de metafoor van een EHBO-koffer gebruikt om de behoefte aan genezing en steun uit te drukken. Deze benadering helpt hen herinneringen en gevoelens te verankeren, wat bijdraagt aan emotionele verwerking en groei.

Haarman ziet dat sommige leerlingen al na enkele gesprekken opgelucht verder kunnen, terwijl anderen langdurige begeleiding nodig hebben. De problematiek waarmee jongeren kampen is breed: van suïcidale gedachten, automutilatie en genderidentiteit tot rouwverwerking, motivatieproblemen en ASS-problematiek. Voor deze leerlingen, die vaak weinig vertrouwen in zichzelf of hun omgeving hebben, kan geestelijke verzorging een veilige plek bieden waar hun verhaal wordt gehoord en begrepen. Hij wijst echter op een spanningsveld: het echte verhaal van leerlingen wijkt vaak af van het 'ideale plaatje' dat ouders of scholen willen zien. Signalen die actie vereisen, zoals bij meldingen aan 'Veilig Thuis,' kunnen de vertrouwensrelatie met de leerling onder druk zetten. Toch benadrukt Haarman het belang van deze vrijplaats waar jongeren zich gehoord voelen, juist omdat het hen helpt zich te verhouden tot zichzelf en hun sociale omgeving.

Haarman beschrijft leerlingen tussen 12 en 14 jaar als een groep die nog volop in ontwikkeling is op het gebied van denken en sociale vaardigheden. Op deze leeftijd zijn ze vaak beperkt in hun vermogen tot inlevingsvermogen en reflectie. Zo kan het voor hen moeilijk zijn om te begrijpen wat een moslim bijvoorbeeld tijdens de ramadan ervaart. Het vermogen om zich in te leven in andermans perspectieven begint volgens Haarman pas op latere leeftijd sterker te ontwikkelen. Jongeren in deze leeftijd hebben meestal een beperkt netwerk en minder uiteenlopende sociale contacten, wat hun perspectief op de wereld vernauwt. Ze missen vaak de ervaring en denkvaardigheden om overstijgend of vanuit meerdere gezichtspunten te denken. Voor Haarman is het daarom belangrijk om niet te veel van hen te verwachten op het gebied van complexere reflectie en inlevingsvermogen.

Haarman benadrukt dat het belangrijk is om jongeren in deze leeftijdsfase geduldig te begeleiden. Door hen stap voor stap te helpen met het verkennen van diverse perspectieven en het verbinden van hun eigen ervaringen met die van anderen, kunnen zij groeien in hun vermogen tot zelfreflectie en sociale interactie. Dit vraagt om een zorgzame en genuanceerde aanpak, waarin de ontwikkeling van hogere-orde-denkvaardigheden wordt gestimuleerd zonder hen te overvragen. Juist door aandacht te hebben voor hun persoonlijk narratief en hen te ondersteunen in hun zoektocht naar identiteit, kunnen zij een stevige basis leggen voor hun verdere persoonlijke en sociale ontwikkeling.

Aandacht voor zingeving in de context van de school en de rol van de docent daarin

Haarman benadrukt het belang van aandacht voor zingeving in het onderwijs als een integraal onderdeel van de schoolcultuur. Het gaat volgens hem niet alleen om kennisoverdracht, maar om het bieden van ruimte waarin leerlingen zichzelf en de wereld om hen heen kunnen begrijpen en betekenis kunnen geven aan hun ervaringen. Haarman ziet zingeving als een kans voor leerlingen om na te denken over wie zij zijn, wat hen motiveert en hoe zij zich verhouden tot anderen en de wereld. Het gaat hierbij niet alleen om religieuze vragen, maar om brede thema's zoals identiteit, autonomie, en relaties. Dit gebeurt door middel van vakoverstijgende activiteiten, lessen en individuele begeleiding.

Haarman benoemt dat aandacht voor zingeving ondersteund in de oefening van de ontmoeting:

- Ontmoeting met anderen: Zingeving biedt een veilige ruimte voor leerlingen om in gesprek te gaan over thema's zoals gender, diversiteit of ziekte. Deze gesprekken helpen leerlingen zichzelf te begrijpen door anderen te ontmoeten.
- Ontmoeting met perspectieven: Door verschillende levensbeschouwelijke of culturele perspectieven te belichten, leren leerlingen over de beweegredenen en waarden van anderen, bijvoorbeeld via het bespreken van rituelen zoals Ramadan of het lezen van verhalen uit religieuze tradities.

- Ontmoeten met zichzelf: Zingeving stimuleert leerlingen om na te denken over hun eigen overtuigingen en drijfveren. Dit gebeurt bijvoorbeeld via opdrachten zoals het schrijven van een levensboek, waarin hijpersoonlijke thema's koppelen aan hun eigen ervaringen.

Volgens Haarman leren leerlingen misschien wel net zoveel van wie de docent als mens is als van de inhoud van het vak. Dit vraagt om een balans tussen het delen van persoonlijke overtuigingen en het vermijden van moraliseren. Een kwetsbare, authentieke houding maakt dat leerlingen zich veilig voelen om eigen perspectieven te ontwikkelen. Docenten laten zien wie zij zijn, wat hen beweegt en hoe zijzelf omgaan met complexe thema's. Docenten vermijden het opleggen van hun overtuigingen en creëren ruimte voor leerlingen om zelfstandig te denken.

Haarman schetst de complexe rol die hij als de docent heeft in aandacht voor zingeving. Naast het zijn van een kennisoverdrager en pedagoog, ondersteunt Haarman als geestelijk verzorger bij zingevingsvragen. Zijn taak in de school omvat:

- Lesgeven: Thema's zoals identiteit of diversiteit bespreekbaar maken in de klas.
- Mentoraat: Bespreken van motivatie, relaties en autonomie.
- Specifieke begeleiding: Bij complexe levensvragen zoals gender, rouw of zingeving wordt vaak een gespecialiseerde begeleider betrokken.

Een concreet voorbeeld van Haarmans aanpak ten aanzien van zingeving, is de opdracht waarin leerlingen in de vijfde klas een levensboek schrijven. Dit document, vertrouwelijk en persoonlijk, biedt ruimte om over tien thema's na te denken, zoals ziekte, kleding, en identiteit. In de bijbehorende lessen ontmoeten leerlingen elkaar in gesprekken over deze thema's.

Voorbeelden van thema's en gesprekkenvragen zijn:

- Kleding: Wat zegt jouw kledingkeuze over jou? Is er zoiets als mannen- of

vrouwenkleding?

- Ziekte: Hoe ga je om met onzekerheid, bijvoorbeeld bij erfelijke ziektes?
- Identiteit: Hoe beïnvloedt jouw achtergrond jouw levensvisie?

Deze aanpak stimuleert narratieve identiteit, waarbij leerlingen nadenken over hoe hun overtuigingen zijn gevormd door hun ervaringen en opvoeding.

Een andere vorm van aandacht voor zingeving is dialogisch onderwijs, waarbij leerlingen en docenten samen in gesprek gaan over betekenisvolle thema's. Dit kan vakoverstijgend zijn, zoals het bespreken van Seneca's brieven over reizen, waarbij de geest van de tekst centraal staat in plaats van de letter. Dagopeningen en gezamenlijke vieringen zoals Kerst en Pasen bieden momenten van bezinning en verbinding. Haarman pleit voor thema's die breed toegankelijk zijn, zoals "licht en donker" of "een nieuw begin," zodat leerlingen met diverse achtergronden zich hiermee kunnen identificeren.

Essentieel in zijn ondersteuning als geestelijke verzorger is het creëren van een vrijplaats waar leerlingen zich veilig voelen, open, en zonder consequenties kunnen spreken. Binnen een schoolomgeving staat deze vrijplaats op gespannen voet. Tegelijk moet hij als docent duidelijk aangeven welke vertrouwelijke informatie hij moeten delen vanwege meldcodes of veiligheidsrisico's. Daarnaast komt hij de leerling tijdens de leerlingbegeleiding tegen en vervolgens in zijn les. Twee rollen die voor de leerling nog wel eens verwarrend werken.

Veel docenten voelen zich niet toegerust om complexe zingevingsvragen te behandelen, bijvoorbeeld rondom identiteit of culturele diversiteit. Haarman pleit voor meer training en toerusting, zodat docenten:

- Sensitief kunnen omgaan met verschillen.
- Lastige gesprekken over zingeving en diversiteit kunnen voeren.
- Zingevingsvragen kunnen integreren in hun dagelijkse lessen.

Docenten ervaren vaak een hoge werkdruk en zien aandacht voor zingeving als een extra taak. Haarman benadrukt dat zingeving al impliciet in veel

onderwijspraktijken zit en dat het helpt om dit expliciet te maken en als team te dragen.

De identiteit van de school speelt een cruciale rol in de aandacht voor zingeving. Haarman beschrijft de uitdaging van het balanceren tussen christelijke waarden en een inclusieve, multiculturele aanpak. Dit vraagt om een open gesprek over wat het betekent om een christelijke school te zijn in een diverse samenleving. Haarman benadrukt de kracht van ontmoeting en gelijkwaardigheid ten aanzien van kernwaarden. Dit vraagt om het loslaten van dominantie van één traditie en het bieden van ruimte aan diverse perspectieven. Het vraagt om het herijken van de christelijke identiteit welke relevant blijft voor alle leerlingen en docenten.

Haarman ziet zingeving niet als een aparte taak, maar als de grondtoon van goed onderwijs. Het vraagt om ontmoeting, verbinding en reflectie, zowel in de lessen als in de schoolcultuur. Zingeving biedt leerlingen de kans zichzelf en de ander beter te leren kennen en draagt bij aan hun ontwikkeling als mens in een diverse samenleving. Voor docenten betekent dit een oproep tot professionalisering, samenwerking en het gezamenlijk dragen van deze verantwoordelijkheid.

2. Data Management Plan

This template is based on the Faculty's Research Data Protocol and the Dutch Code of Conduct for Scientific Integrity.

1. General	
1.1 Name & supervisor State your name, the name of your supervisor and the date this form was discussed with him or her.	Name: Renée Herben Supervisor: André Mulder Jan. 2025
1.2 Organisation (if applicable) Provide details on the organisation where the research takes place if this applies (in case of an internship).	Rijksuniversiteit Groningen
1.2 Description of the research project Provide a short description of the project and the central research question.	This research aims to contribute to attention for meaning in the school. The main question in this research is: 'How can attention for meaning be realised within the practice of our school?' The research contributes to knowledge about the importance of attention for meaning in education. It also offers practical tools for implementing attention for meaning in the school.

2. Data collection – the creation of data	
Which data formats or which sources are used in the project? For example: - theoretical research, using literature and publicly available resources - Survey Data - Field Data - Interviews	- Literature review - Interviews
3.3 Methods of data collection What method(s) do you use for the collection of data. (Tick all boxes that apply)	☒ Public sources (e.g. University Library) ☒ Semi-structured individual interviews

3. Human subjects and research ethics	
3.1 How intrusive is your research? Can your research potentially have any harmful effects or consequences? For example, some resources, such as manuscripts can be fragile and brittle. Some materials may therefore become damaged in the process. Can your research activities also possibly lead to sacrilege, or contribute to social tensions within a community? Will your research deal with things that might be considered sacred to some people, and that should not be profaned? Is there a significant environmental impact?	The interviews with teachers take place within the school where they work. All from the same organization. The interviews are anonymized, so that respondents cannot be traced back to their statements.
3.2. Does your research involve the participation of human subjects? IF YES: Please fill in the questions found in the appendix 3 on human subject research.	Yes
3.3. Collecting personal data Will you be collecting personal data? (See appendix 4) If you are conducting research with personal data you have to comply to the General Data Privacy Regulation (GDPR). <i>What is personal data?</i> Personal Data is any information relating to an identified or identifiable natural person ('data subject'); an identifiable natural person is one who can be identified, directly or indirectly, in particular by reference to an identifier such as a name, an identification number, location data, an online identifier or to one or more factors specific to the physical, physiological, genetic, mental, economic, cultural or social identity of that natural person (art. 4 GDPR) https://www.gdpreu.org/the-regulation/key-concepts/personal-data/	The data that was collected was immediately anonymized. As a result, the data cannot be traced back to the respondents in question.
Storage, Sharing and Archiving	

3.4. Where will the (raw) data be stored <i>during</i> research? If you want to store research data, it is good practice to ask yourself some questions: • How big is my dataset at the end of my research? • Do i want to collaborate on the data? • How confidential is my data? • How do I make sure I do not lose my data? The x: and y: drives of the RUG network are for most research projects the easiest and readily available solutions. Both drives are regularly backed- up, so no worries about that. If you need to share data within the RUG the y-drive is the best solution. Both drives are easily accessible from elsewhere by login into uwp.rug.nl For datasets that should be shared with students or with external research partners Unishare is an option. Need more information? Take a look at the site of the Digital Competence Centre (DCC)) Feel free to contact the DCC for questions: dcc@rug.nl	☒ X-drive of UG network ☒ Y-drive of UG network ☒ Personal laptop or computer
3.5 Storage after your research Are you planning to store / archive the data after you have finished your research? When yes, please explain where and for how long. Also explain who has access to these data NB do not use a personal UG network or google drive for archiving data!	☒ Personal laptop or computer The retention period will be 1 year.
3.6. Sharing of data With whom will you be sharing data during your research? For example, if you are taking an internship at a company, and you store UG-data on the drive of that company, then this would count as such.	☒ I will not be sharing data

4 – Final comments

Thank you for filling in the RDMP. Do you have any other information that was not addressed in this template that you think is useful to mention?	
---	--

Bron: <https://student.portal.rug.nl/infonet/studenten/rcs/onderwijszaken/thesis-assessment-forms>