

ARTIKEL

Existentieel welzijn

Een levensbeschouwelijk perspectief op de betekenis van ervaring

Marije Verkerk*

Abstract

This article explores existential well-being: the interplay between existential meaning and well-being. It is part of a research project that aims to offer an existential perspective on the declining well-being among Dutch adolescents and young adults. The article develops 'existential well-being' as a multidimensional concept and operationalises it in a narrative inquiry of the life stories of 42 adolescents. Three findings emerge from this analysis: the existential value of a change in perspective, the limited use for adolescents of religious language to describe and reflect on their lived experience, and the importance of connecting the past with the present for meaning making. The article concludes by revisiting the initial conceptualisation of existential well-being in light of the results, and by reflecting on how this study matters for teachers.

Key words: existential well-being, existential meaning, mental health, education, narrative

1 Inleiding

Sinds enkele jaren is zichtbaar dat er in Nederland sprake is van een 'geluksparadox'. Terwijl Nederland in relatieve én absolute zin consequent goed scoort in allerlei onderzoeken die kwaliteit van leven en welzijn meten (OECD 2020; Kleinjan 2020), zien we tegelijk een afname van welzijn onder jongeren (Stevens et al. 2022). Sinds de COVID-lockdowns is er groeiende aandacht voor welzijnsklachten van jongeren,

* Marije Verkerk is promovendus bij de Universiteit Utrecht en bij het lectoraat Normatieve Professionalisering van de Hogeschool Utrecht.

al laat onderzoek ook zien dat de dalende lijn die met name samenhangt met toegenomen prestatiedruk al zo'n acht jaar eerder is ingezet (bijv. Schoemaker 2019).

Tegen deze achtergrond probeert het onderwijs jongeren te begeleiden in hun weg naar volwassenheid. Het vak godsdienst/levensbeschouwing heeft onder andere als doel om leerlingen te helpen om zich op existentieel niveau te verhouden tot zichzelf en de wereld om hen heen (Swetselaar en Visser 2011). De uitdagingen die ze daarbij tegenkomen kunnen de vorm hebben van levensvragen, maar ook bijvoorbeeld van indringende persoonlijke ervaringen van verwondering, verlies, of contingentie.¹ Hiermee raakt dit vak direct aan het welzijn van leerlingen.

Dit raakvlak tussen levensbeschouwing en welzijn merkte ik ook op als docent levensbeschouwing aan een katholieke havo/vwo-school in de Randstad, waar ik les gaf aan leerlingen van de brugklas tot klas 5. Door vwo-leerlingen werd het vak G/L in de voorexamenklas afgesloten met een essay waarin ze reflecteerden op hun levensbeschouwelijke ontwikkeling. Jaar na jaar viel mij op dat leerlingen gemotiveerd waren voor deze opdracht en zich in hun essays kwetsbaar opstelden. Hoewel de insteek was dat zij zouden reflecteren op hun *levensbeschouwelijke* ontwikkeling, namen leerlingen stevast de kans om te delen wat hen op emotioneel gebied bezighield, en werden regelmatig ervaringen en onzekerheden gedeeld waar zij in hun dagelijks leven niet snel open over zouden zijn. Ik kreeg de indruk dat de essay-opdracht voorzag in een behoefte van leerlingen om in vertrouwen hun ervaringen en onzekerheden te delen. Bovendien bieden de verhalen een bijzondere inkijk in de levenswereld en het zingelevingsproces van deze jongeren.

Deze professionele ervaringen tegen het licht van die toenemende zorgen rond welzijn, riepen bij mij de volgende vragen op: wat is het verband tussen zingeving en welzijn, specifiek voor jonge mensen die opgroeien in deze complexe maatschappij? Wat betekent het om welzijn existentieel te beschouwen? Wat kunnen levensverhalen van jongeren hierover aan ons laten zien? En hoe kunnen onderwijsprofessionals in het algemeen en docenten levensbeschouwing in het bijzonder hierin bijdragen?

Deze vragen zijn des te relevanter omdat zij betrekking hebben op een vakgebied in het voortgezet onderwijs (hierna: vo), namelijk godsdienst/levensbeschouwing, dat in beweging is. Hoewel bijzonder onderwijs met regelmaat kritisch wordt bevraagd en soms onder druk staat², is men in de politiek tegelijk doordrongen van de noodzaak van onderwijs dat bijdraagt aan de democratische, pluriforme samenleving, waarin respect voor en kennis van verschillende religieuze en levensbeschouwelijke stromingen cruciaal is (zie ook de bijdrage van Heijstek-Hofman over burgerschap in dit nummer). Vanuit het vakgebied zijn er verschillende impulsen gericht op

een hernieuwde invulling van het vak met als doel de relevantie en waarde ervan te behouden en vergroten. Te denken valt hierbij aan de inspanningen van Expertise-centrum levensbeschouwing en religie in het voortgezet onderwijs (LERVO) om een kerncurriculum voor het vakgebied Levensbeschouwing en Religie te ontwikkelen (Davidsen 2022) en het *Handboek Vakdidactiek levensbeschouwing en religie* (Van Dijk-Groeneboer 2020). Docenten levensbeschouwing beschouwen het als een kerntaak om bij te dragen aan de vorming van hun leerlingen (Bertram-Troost en Visser 2017). Deze docenten bieden in hun praktijk ruimte voor ervaring en betekenisgeving die niet psychologiseert; waar het innerlijk leven begrepen kan worden in een taal die voor veel leerlingen niet meer voorhanden is, terwijl tegelijk wel van hen wordt verwacht dat zij zich succesvol oriënteren in de wereld en, zoals van Deursen-Vreeburg het mooi formuleert, 'dat zij zichzelf leren kennen en op zoek gaan naar zingeving als uitdrukking van hun eigen authenticiteit' (2019, 193). In hun onderzoek naar jongeren en hun waarden laten Van Dijk-Groeneboer en Van Herpen-de Regt (2019) zien dat traditionele georganiseerde religie voor steeds minder Nederlandse scholieren de taal biedt om over hun eigen leven, waarden en zingeving te praten, terwijl zij zich wel degelijk bezighouden met existentiële kwesties als vrijheid, geluk en gelijkheid. Professionals in het levensbeschouwelijk onderwijs hebben zowel de inhoudelijke kennis als de pedagogische en didactische expertise om de jonge generatie hierin te begeleiden en te zoeken naar manieren waarop levensbeschouwelijke perspectieven kunnen aansluiten bij de existentiële kwesties van deze tijd. Dat vraagt van de docent een constante afstemming tussen wat jongeren ten diepste bezighoudt en de kennisinhoud van het vak, om de beste manier te vinden om die inhoud voor de leerlingen toegankelijk te maken, in een taal die voor hen te verstaan is.

Sinds het najaar van 2020 heb ik, naast mijn werk als docent in het voortgezet onderwijs, in mijn promotietraject bij de Universiteit Utrecht en Hogeschool Utrecht onderzoek gedaan naar de relatie tussen welzijn, zingeving en levensbeschouwelijk onderwijs. Ik laat jongeren en jongvolwassenen reflecteren op hun ervaringen en de manier waarop ze daaraan betekenis geven en analyseer dit materiaal vanuit de methode van *narrative inquiry* (Clandinin en Connelly 2004). Het doel van dit project is om een verdiepend, levensbeschouwelijk perspectief te schetsen op de problemen waar jongeren tegenaan lopen en die doorgaans worden geformuleerd als psychische problemen, en om met dit perspectief de onderwijspraktijk handvatten te geven om leerlingen/studenten te helpen omgaan met existentiële vragen en uitdagingen, met oog voor de 'good practices' die al plaatsvinden in levensbeschouwelijk onderwijs.

In de rest van dit artikel neem ik de lezer mee in mijn zoektocht naar een bruikbare definitie van existentieel welzijn en de toepassing daarvan op levensverhalen. In

paragraaf 2 doe ik in vogelvlucht verslag van een interdisciplinaire, theoretische oriëntatie op de begrippen welzijn en zingeving, en geef antwoord op de vraag: hoe kan existentieel welzijn worden geconceptualiseerd en geoperationaliseerd voor kwalitatief onderzoek? In paragraaf 3 beschrijf ik mijn eerste empirische deelonderzoek naar existentieel welzijn in de levensverhalen van 42 jongeren. Welke ervaringen zijn voor hen existentieel, en hoe geven zij daar betekenis aan? Deze centrale paragraaf beschrijft de aanpak en de voorlopige resultaten van dit empirische onderdeel en eindigt met een reflectie op de betekenis van de bevindingen. Hier zet ik op een rij wat we nu wel en niet weten over existentieel welzijn en welke theoretische, empirische en praktische vragen het onderzoek heeft opgeroepen. Ten slotte pak ik in paragraaf 4 en 5 twee van deze vragen op. In paragraaf 4 reflecteer ik aan de hand van theorie verder op het narratieve karakter van zingeving. Paragraaf 5 sluit af met suggesties voor toepassing in het onderwijs: wat kunnen docenten levensbeschouwing, en andere professionals die zich bewegen in het veld van persoonlijke vorming en mentale gezondheid, morgen al meenemen naar hun praktijk?

2 Begripsafbakening en conceptualisering existentieel welzijn

In het publieke debat wordt over welzijn van jongeren wordt voornamelijk gesproken in termen van mentale of psychische gezondheid. Wanneer daar aandacht is voor zingeving, is dat functioneel: zingeving staat dan in dienst van de mentale gezondheid.³ Een levensbeschouwelijk perspectief zoals dit onderzoek beoogt, verandert de hiërarchie tussen deze zingeving en mentale gezondheid en ziet zingeving als een op zichzelf staand verschijnsel dat wel in relatie staat tot welzijn, maar er niet aan ondergeschikt is. Ik benader existentieel welzijn – de samenhang tussen welzijn en zingeving – vanuit verschillende wetenschappelijke disciplines. Hierbij betrek ik zowel ervaring (waar de sociale wetenschappen zich vooral op toeleggen) als betekenisgeving (vanuit geesteswetenschappelijk perspectief).

Welzijn

Welzijn verwijst naar een staat van zijn, waarin onderscheid kan worden gemaakt tussen *objectief welzijn*, d.w.z. levensomstandigheden zoals opleiding, veiligheid, toegang tot zorg, financiële zekerheid, en *subjectief welzijn*, d.w.z. de beleving en waardering van die omstandigheden (Van Beuningen 2015). Ryff (1989) benadert welzijn vanuit een psychologisch perspectief en ziet het als een stabiele, langdurige situatie van positief psychologisch functioneren. Ze contrasteert welzijn met geluk, waarbij geluk een intensere maar ook kortdurende ervaring van positieve emoties is. In mijn onderzoek staat de ervaring van de respondenten centraal en richt ik mij dus op subjectief welzijn. Voor mijn onderzoek definieer ik welzijn daarom als *een relatief stabiele, duurzame subjectieve ervaring van levenskwaliteit*.

Existentieel welzijn

Wat maakt welzijn existentieel? Is welzijn niet per definitie existentieel, omdat het betrekking heeft op levenskwaliteit? Ik noem welzijn ‘existentieel’ als het zich verhoudt tot existentiële ervaringen – ervaringen die raken aan de fundamenteën van het bestaan (Alma en Smaling 2010). Dit kan bijvoorbeeld aan de hand zijn wanneer men geconfronteerd wordt met wat Yalom (1980) de existentiële vragen van de menselijke conditie noemt: isolatie, sterfelijkheid, vrijheid en zingeving. Existentiële ervaringen zijn niet per se negatief, denk bijvoorbeeld aan een spirituele ervaring van eenheid met al het leven. Ervaringen die verwondering oproepen, zoals een hevige verliefdheid, zou je volgens Bollemaat et al. (2025, 55) kunnen zien als de positieve versie van negatieve ervaringen die tot existentiële vragen leiden. Wat deze ervaringen kenmerkt is een onderbreking van het alledaagse, waarmee het uitnodigt tot heroriëntatie op het zelf en het leven (zie ook Van der Zande 2018).

Welzijn is existentieel wanneer het zich verhoudt tot dit soort ervaringen. Uit de psychologische literatuur die zich bezighoudt met welzijn, zoals de humanistische/positieve psychologie (Seligman en Csikszentmihalyi 2000) en existentiële psychologie (Frankl 1963; Yalom 1980) blijkt dat zingeving hierin een belangrijke rol speelt. Het gaat hierbij dan niet zozeer om een theoretische, algemene opvatting over ‘de’ zin van ‘het’ leven, maar om een persoonlijke bestaanservaring die voelbaar is in het dagelijks leven (Hooker et al. 2018). Door het vergelijken van verschillende conceptualiseringen van zingeving in relatie tot welzijn (bijv. Baumeister en Landau 2018; Reker en Chamberlain 2000) kwam ik tot een eerste werkdefinitie van existentieel welzijn als *de subjectieve ervaring van verbinding met het leven dat het individu in staat stelt om te gaan met existentiële uitdagingen, en dat voldoening en zin geeft*.

Verbinding, voldoening, zin en reflectie vatten daarin de elementen van zingeving die uit de literatuur naar voren kwamen:

- *Verbinding* verwijst naar de relatie van het individu met zichzelf, de wereld om hem heen, en het hogere en het bijbehorende handelen, waaronder het stellen van doelen.
- *Zin* verwijst naar betekenis (coherentie, begrip, ervaringen kunnen plaatsen in een breder kader) en ertoe doen (het leven ervaren als de moeite waard).
- *Voldoening* verwijst naar de positieve gevoelens die samengaan met welzijn: tevredenheid, acceptatie, vertrouwen, veiligheid, zekerheid, etcetera.
- *Reflectie* zorgt dat het individu deze elementen bewust ervaart.

3 Levensbeschouwelijke essays

3.1 Methode

Overwegingen vooraf en verantwoording dataverzameling

Met gebruik van bovenstaande theoretische verkenning van de problematiek rond welzijn van jongeren in Nederland en de conceptualisering van existentieel welzijn, heb ik een kwalitatief empirisch onderzoek uitgevoerd. Het doel van dit deelonderzoek was dubbel: om te testen of het werkconcept van existentieel welzijn een goed zoeklicht is voor het begrijpen van de relatie tussen zingeving en welzijn in levensverhalen, en om sensitief te worden voor verhalen en interpretaties van jongeren zelf rond welzijn en zingeving.

Zoals beschreven in de inleiding, zijn in dit deelonderzoek essays gebruikt die in het kader van het vak levensbeschouwing werden geschreven door leerlingen van mij. Dit heeft twee belangrijke implicaties. Ten eerste zitten de deelnemers in een afhankelijkheidsrelatie met de onderzoeker. Ten tweede vormen de deelnemers geen representatieve groep Nederlandse jongeren.

In *narrative inquiry*, de methode die voor dit onderzoek de kaders vormt, wordt het verhaal dat het resultaat is van het onderzoek gezien als een product van samenwerking tussen onderzoeker en deelnemer (Clandinin en Conelly 2004). De onderzoeker is geen buitenstaander die op objectieve wijze een verschijnsel observeert en analyseert, maar is deel van de context waarin het verhaal gevormd wordt. Bij deze omarming van het subjectieve, noodzakelijkerwijs unieke karakter van samenwerking tussen onderzoeker en respondent, past oog voor de al bestaande relatie tussen leerling en docent en de realisatie dat het essay door deze jongere op dat moment is geschreven op deze wijze, door de verhouding die dan al bestaat tussen de jongere en de docent. Een andere optie was geweest om leerlingen van collega-docenten te vragen, maar dat had het volgende bezwaar: vertrouwelijkheid is een expliciet onderdeel van de opdracht, wat inhoudt dat het essay in principe alleen door de eigen docent wordt gelezen. Dit betekent dat leerlingen, wanneer zij het essay schrijven, weten aan wie dit verhaal is gericht, en op basis van de relatie met die specifieke docent besluiten wat ze wel en niet willen delen in hun verhaal. Oftewel: de inhoud en vorm van het essay was, hoe onbewust van beide kanten ook, al beïnvloed door de persoon van de onderzoeker, en dit past juist goed binnen de benadering van *narrative inquiry* waarin die relatie expliciet wordt gemaakt. Natuurlijk hoort daar een zorgvuldige bescherming van de deelnemende leerlingen bij. Met begeleiders én collega-docenten werd deze keuze daarom doorgesproken, en zij werd in het researchplan voorgelegd aan de ethische commissie van de Hogeschool Utrecht. De leerlingen werden benaderd voor deelname na beoordeling van het werk. Zij kregen een mondelinge uitleg en een schriftelijke informatiebrief en

toestemmingsformulier mee conform de richtlijnen van de *Faculty Ethics assessment Committee – Humanities* van de Universiteit Utrecht. Voor leerlingen jonger dan 16 gold dat zij ook van een verzorger instemming moesten krijgen voor deelname.

Dat ik gebruik maak van essays van mijn eigen leerlingen heeft ook implicaties voor de representativiteit van het onderzoek. Deze leerlingen uit 5 vwo op een excellente school in de Randstad vormen geen doorsnede van de samenleving, en het is aanneemelijk dat die achtergrond hun ervaringen en interpretaties kleurt. We kunnen er dus niet zomaar vanuit gaan dat thema's en ervaringen die voor deze groep belangrijk zijn, dat in dezelfde mate voor andere Nederlandse jongeren zijn. Bij *narrative inquiry* (net als bij veel ander verhalend/kwalitatief onderzoek) is het doel niet om een representatieve steekproef aan ervaring op te halen, maar om een nieuw perspectief te introduceren of belichten. De persoonlijke verhalen vormen een aanvulling op al bestaand onderzoek dat ons laat zien dat er met jongeren in Nederland op het gebied van welzijn iets aan de hand is; juist het particuliere van het persoonlijke verhaal geeft toegang tot de ervaring-in-context.

De essay-opdracht

Op de school waarop de het onderzoek werd uitgevoerd, verwerven leerlingen in het vak levensbeschouwing de zeven leerlingcompetenties (Swetselaar en Visser 2011). Ze verwerven onder andere kennis over verschillende religies en levensbeschouwingen, waarin vaste onderdelen terugkomen, zoals levensvragen en antwoorden, verhalen en gebruiken. Deze onderwerpen kunnen we zien als bouwstenen van levensbeschouwingen en de docenten verwachten van de leerlingen dat zij deze bouwstenen zowel in andere als in hun persoonlijke levensbeschouwing kunnen herkennen. De leerlingen schrijven het essay in het laatste kwartaal van het schooljaar, waardoor zij zo goed mogelijk kunnen terugkijken op de lessen levensbeschouwing die zij op school gevolgd hebben en op hun eigen ontwikkeling. In de essay-opdracht worden vooral de reflectieve, spirituele en hermeneutische competenties aangesproken. De opdracht wordt geïntroduceerd als een oefening (de letterlijke vertaling van 'essay') in het verwoorden van en reflecteren op hun eigen levensbeschouwing in een tekst of andere vorm van communicatie tussen de 1000 en 2000 woorden. De leerlingen zijn dus relatief vrij in de vorm van het eindproduct, en voor de inhoud krijgen zij een handreiking in de vorm van levensbeschouwelijke bouwstenen waaruit zij zelf een selectie maken. Deze bouwstenen zijn:

1. Levensvragen.
2. Levensbeschouwelijke groep/afkomst.
3. Ethiek en moraal; andere mensen.
4. Tradities en gebruiken; verhalen en symbolen.

5. Inspiratie en idealen.
6. Bijzondere ervaringen.

De opdracht die de leerlingen krijgen is om de volgende kernvragen te beantwoorden in hun essay: Wie ben je? Wat is jouw levensbeschouwing? Hoe kijk je terug op je ontwikkeling en wat zijn je voornemens voor de toekomst? In de lessen die de leerlingen in de voorgaande jaren hebben gevolgd werd gewerkt aan de hand van de hermeneutische didactiek van Erricker (2010), waarbij het verbinden van de ervaring van de leerlingen met centrale levensbeschouwelijke en religieuze begrippen centraal staat. Concreet betekent dat, dat de leerlingen de kennisinhoud over de verschillende levensbeschouwingen (zoals over bovenstaande bouwstenen) regelmatig moesten relateren aan hun eigen omgeving en leefwereld. Hierbij is de uitdaging voor de leerling steeds om voorbij de eigen mening of ervaring te gaan, en deze ook vanuit het perspectief van de besproken levensbeschouwing te bekijken en de relevante begrippen uit de traditie toe te passen. Het verwoorden en evalueren van de eigen ervaring is (als het goed is) voor de leerlingen die deze lessen hebben gevolgd dus niet nieuw. Belangrijke verschillen tussen het essay en eerdere opdrachten, zijn dat deze opdracht vertrouwelijk is en hun antwoord dus niet met klasgenoten of anderen wordt gedeeld. Ze hebben daarnaast meer vrijheid over welke persoonlijke ervaringen en thema's ze aansnijden.

Dataverzameling

Aan het eerste empirische deelonderzoek deden 42 leerlingen (31 meisjes, 11 jongens, de jongste 15 jaar oud en de oudste 17) uit 5 vwo mee. Dataverzameling vond plaats op een grote havo/vwo-school in een kleine stad in de Randstad in het voorjaar van 2021. Voor de schoolopdracht werden de essays digitaal ingeleverd via Google Classroom. Na het inleveren van een ingevuld en ondertekend toestemmingsformulier werden de betreffende essays gedownload en vervolgens gepseudonimiseerd. Een sleuteldocument met overzicht van deze pseudoniemen werd opgeslagen in de kluis van de digitale research-omgeving van de Hogeschool Utrecht. De essays werden geüpload in Atlas.ti, een programma voor kwalitatieve analyse.

Analyse

De analyse van de verhalen verliep in meerdere rondes. Omdat deze rondes parallel liepen aan de theoretische exploratie was hier sprake van een abductief proces (Boeije en Bleijenbergh 2019): literatuur maakte mij sensitief voor te verwachten thema's (zoals prestatiedruk en eenzaamheid), terwijl de essays lieten zien welke soort ervaringen nog niet beschreven werden in de bestaande literatuur en dus een relevante aanvulling konden zijn. De essays werden meerdere keren gelezen om vertrouwd te raken met de inhoud en in eerste instantie *in vivo* gecodeerd om binnen de essays onderscheid te maken tussen verschillende verhalen (gedefinieerd

als eenheden van tekst rond een specifiek onderwerp of gebeurtenis). Hierna volgde een ronde thematische analyse volgens de principes van grounded theory (Heath en Cowley 2004), die per essay een beperkte verzameling meer algemene codes opleverde (bijvoorbeeld 'onzekerheid' of 'verbinding: familie'). Na afronding van deze fase van de analyse is er een overzicht van thema's en onderwerpen in de teksten en kunnen we antwoord geven op de vraag welke (soort) ervaringen volgens deze jongeren van belang zijn voor hun levensbeschouwelijke ontwikkeling.

Voor de tweede fase van de analyse werden twaalf essays geselecteerd die qua inhoud en kwaliteit het meest interessant waren. Dit waren essays die een of meer van de naar voren gekomen thema's uitgebreid beschreven en die daarnaast ook expliciet welzijn aan de orde stelden. Dit beperktere aantal essays maakte een meer gedetailleerde analyse mogelijk van de verschillende dimensies van existentieel welzijn in de teksten: wat wordt er in dit verhaal verteld over existentieel welzijn (verbinding, voldoening, betekenis) en hoe wordt hierop gereflecteerd? Clandinin en Connelly (2004) noemen dit 'narratief coderen': het bestuderen en herbestuderen van een tekst op zoek naar wat betekenisvol en relevant is. Deze laatste analyseronde maakte het mogelijk de gevonden thema's en ervaringen te bekijken door de lens van existentieel welzijn en concrete uitspraken over te doen over hoe de dimensies van dat concept in deze verhalen zich tot elkaar verhouden.

3.2 Resultaten

Waarover schrijven de respondenten?

Het eerste wat opvalt in de essays, is dat de meesten respondenten de opdracht opvatten als een vraag naar indringende, vormende ervaringen – en dus niet zozeer als een reflectie op de andere vijf bouwstenen van levensbeschouwingen die in de opdracht worden aangedragen.

Door bij elke verhaaleenheid te vragen 'Waar gaat dit onderdeel van het essay over?' kwam de volgende inventarisatie van meest voorkomende onderwerpen naar voren:

Onderwerp	Aantal (uit 42)
Onzekerheid over zichzelf (karakter, lichaam, prestaties)	23
Ervaring van familie als steun	18
Het belang van mensen waarbij je jezelf kunt zijn / erbij willen horen	17
Stress, prestatiedruk, perfectionisme op schoolgebied	14
Ervaren van het zelf als mens-in-ontwikkeling	13

De onderwerpen in bovenstaande tabel passen bij de levensfase van de respondenten, waarin zij zich steeds meer losmaken van hun opvoeders en reflecteren op wie zij zijn, wat hen onderscheidt van anderen, en waar ze bij willen horen. Het is dus niet verrassend dat we deze onderwerpen terugzien in de verhalen. Bij de thema's die een worsteling en negatieve gevoelens met zich meebrengen, zien we dat de respondenten daar veel verantwoordelijkheid bij zichzelf zoeken. Met name rond het thema prestatiedruk was dit opvallend: degenen die beschrijven dat ze daar last van hebben (allemaal meisjes) beschouwen dat als een combinatie van externe druk (vanuit ouders of school, of een meer algemeen 'de verwachtingen', soms zelfs tegen de expliciete boodschap van ouders in) en intern perfectionisme. Dit perfectionisme krijgt een dubbele waardering omdat het ook wordt gezien als motiverende factor die helpt om hard te werken en doelen te bereiken. Die dubbelheid zit ook in hoe ze spreken over andere soorten druk om te voldoen aan het perfecte plaatje: enerzijds merken ze op dat ze zich daardoor soms te kort voelen schieten en zouden ze de zogenaamde perfectie beter willen kunnen relativeren. Maar even verderop in de tekst heeft hun beeld van de toekomst nog veel weg van datzelfde plaatje. Wensen en verwachtingen zijn moeilijk te onderscheiden.

Religie en spiritualiteit worden door de respondenten op twee verschillende manieren benaderd. Voor acht respondenten heeft het een zingevende waarde. Twee van hen zijn islamitisch, één is christen, de andere vijf voelen zich niet verbonden met een specifieke traditie maar combineren een christelijke familieachtergrond met meer ongebonden spirituele invullingen van 'iets hogers' of de natuur. Het geloof is voor deze groep een bron van troost en hoop en associëren ze met het ervaren van vrede, vertrouwen, acceptatie en rust. Dit laat zien dat deze beleving van religie en spiritualiteit aansluit bij behoeftes die samenhangen met uitdagingen waar ze tegenaan lopen, zoals stress en onzekerheid. Ook de niet-religieuze respondenten vinden rust, vertrouwen en (zelf)acceptatie namelijk belangrijke waarden en zoeken actief manieren om dat te ervaren. Hier spelen 'kleine dingen' een belangrijke rol: meerdere respondenten benoemen aandacht en tijd voor kleine dingen als belangrijk voor hun levenskwaliteit. Ze verwijzen dan naar zaken als: goede gesprekken, genieten van schoonheid in de natuur, lachen met familie of vrienden en muziek. Bewuste aandacht bij deze dagelijkse momenten van geluk zorgt voor dankbaarheid. Ten slotte wordt religie door drie respondenten genoemd als referentiepunt in negatieve zin: zij beschrijven zichzelf als rationeel en zien religie als iets dat tegenover wetenschap en kennis staat, zaken waar zij veel waarde aan hechten. De overige 31 respondenten bespreken religie niet of nauwelijks in hun essay.

Hoe zien we existentieel welzijn terug in de essays?

Als we door de lens van existentieel welzijn naar de essays kijken gaat het om de vragen: hoe reflecteren deze respondenten op de kwaliteit van hun leven en wat zien we daarin terug over verbinding, voldoening en betekenis? Ik heb de waarnemingen hierover geschaard onder drie thema's: het belang van perspectiefwisseling, de taal die wordt gebruikt voor het innerlijk leven, en de rol van terug- en vooruitkijken voor zingeving.

1. *Het belang van perspectiefwisseling* komt naar voren in tien essays in de vorm van existentiële ervaringen. Het gaat dan om een gebeurtenis die de respondent ervaart als een bron van inzicht, een plotseling toegenomen begrip waardoor ze zichzelf, de ander, of de wereld om zich heen beter begrijpt. Deze inzichten zijn vaak het gevolg van contact met een ander perspectief of van het zelf innemen van een ander perspectief. Meestal gebeurt dat in contact met een ander persoon, maar ook kennismaking met filosofie wordt beschreven met deze betekenis. Een voorbeeld is een meisje dat in een atheïstisch gezin opgroeide en een negatief oordeel had over religie en religieuze mensen. Door een vriendschap met een islamitisch klasgenootje leerde ze anders en meer genuanceerd naar religie kijken en herkende ze bij zichzelf de vooroordelen die ze eerst had, die ze nu zag als onterecht. Ook verbindt ze dit aan haar eigen ervaring met veroordeeld en niet begrepen worden, waardoor ze het extra belangrijk vindt om niet te snel te oordelen. Haar veranderde perspectief op religie ervaart ze dus niet alleen als een beter kloppend beeld van de werkelijkheid, maar ook als inzicht waardoor ze dichterbij haar eigen kernwaarde komt. Het versterkt haar verbinding met haar klasgenootje en meer algemeen met gelovige mensen, en het besef dat ze hierin is gegroeid geeft voldoening. Op deze manier hebben meer verhalen over nieuw perspectief een existentiële betekenis dat raakt aan welzijn: de jongeren beschrijven inzichten die hen helpen om bewuster te leven naar waarden die zij belangrijk vinden, waar ze voldoening uit halen. In de meeste gevallen ontstaat dit inzicht in de relatie met een ander, iemand waar ze zich mee verbonden voelen en wiens standpunt of mening ze belangrijk vinden.
2. *De taal voor het innerlijk leven* in de essays heeft weinig expliciet levensbeschouwelijke kenmerken. Het dichtstbij komen de stukken waarin waarden belangrijk zijn, waarbij met name geluk, liefde, familie, vertrouwen, behulpzaamheid en rust regelmatig worden genoemd. In de teksten over deze onderwerpen is duidelijk dat deze waarden sterk worden doorleefd, dat het geen theoretische idealen zijn maar zaken die ze belangrijk vinden op basis van ervaring. Tien respondenten, allemaal meisjes, vertellen over psychische problemen die ze hebben (gehad) en waarvoor ze professionele hulp hebben of hadden. Deze hulp waarderen ze en de

taal die daarbij past, komt terug in de teksten (bijvoorbeeld: 'ik heb geleerd mijn emoties te doorvoelen').

3. *Terugkijken en vooruitkijken* hebben een zingevende waarde. Twaalf respondenten benoemen dat het reflecteren op hun eigen leven en schrijven van het essay hen heeft geholpen, ontroerd of bewust heeft gemaakt van hoe goed hun leven is of hoeveel ze bereikt hebben. In de verhalen over moeilijke, soms existentiële ervaringen (bijvoorbeeld over geweld, verlies, falen, verandering), valt op dat deze gebeurtenis betekenis krijgt in relatie tot wat er nadien gebeurt. Een manier waarop dat gebeurt is door te focussen op de lessen die de respondent heeft geleerd door het doormaken van de situatie, vaak in combinatie met het waarderen van eigenschappen die daardoor meer geoefend zijn, zoals doorzettingsvermogen en empathie. De respondenten die op deze manier terugkijken op grote uitdagingen, beschrijven gevoelens van dankbaarheid en trots, en zien het meemaken van deze ellende als een katalysator van hun persoonlijke ontwikkeling, wat ze erg belangrijk vinden. Zo merkt een meisje op dat ze, hoe gek het ook klinkt, dankbaar is voor een traumatische ervaring omdat het haar gedwongen heeft te leren omgaan met moeilijke situaties en gevoelens en ze erdoor geworden is wie ze nu is. Een voorwaarde om negatieve ervaringen op deze manier betekenis te geven lijkt wel te zijn dat de ervaring is afgerond en dat er een positieve situatie of ervaring op volgt die de stijgende lijn voelbaar maakt. Voor de respondenten die een moeilijke situatie beschrijven waar zij op dat moment nog middenin zitten, is dat veel moeilijker. We zien dan meer onzekerheid over zichzelf en over de toekomst in de tekst. Tegelijk is wel duidelijk dat vrijwel alle jongeren vinden dat zij zelf verantwoordelijk zijn voor het bereiken van een gelukkig leven. Dat geeft druk en als het niet lukt ook een gevoel van falen. Over het algemeen is de teneur echter optimistisch: je kunt veel bereiken als je je best maar doet, en zij, als vwo-leerlingen die bijna hun examenjaar ingaan, zijn op het goede traject om een succes van hun leven te maken. Succes betekent voor hen: een interessante, zinvolle baan kunnen combineren met plezier en tijd met vrienden en familie.

Ten slotte valt op dat betekenisgeving ook een negatief karakter kan hebben. Dit zien we in het verhaal van een jongen waarin verlies en sociale isolatie zowel zijn thuis-situatie als zijn relatie met leeftijdsgenoten karakteriseren. Hij geeft hier betekenis aan door de ervaringen als een wijze les te zien om geen relaties aan te gaan met anderen, omdat hij zich zo kan beschermen tegen toekomstige pijn. We zien hier een coherent verhaal waarin ervaringen uit het verleden worden gezien als leerzaam en verbonden met de toekomst, en tegelijk is dit een verhaal dat gepaard gaat met gevoelens van eenzaamheid, onzekerheid en wantrouwen, die door de betekenis die hij eraan geeft lijken te worden bevestigd als onvermijdelijk. Sommige respondenten

maakten zich zorgen over hun gebrek aan ervaring: zij beschreven dat zij hun leven vergelijken met dat van anderen en dat hun leven daartegen afsteekt als te gewoon, te oninteressant, het niet waard een verhaal over te vertellen. Ervaring – en dan liefst zeer bijzondere of zelfs traumatische ervaring – wordt door deze respondenten gezien als datgene wat je vormt. Een interessant persoon zijn betekent voor hen een interessant, dramatisch verhaal hebben met overwonnen uitdagingen. Dat (nog) niet hebben doorleefd geeft respondenten zelftwijfel en het gevoel nog niet echt begonnen te zijn met het leven.

3.3 Reflectie op de resultaten

Wat kunnen we aan de hand van deze resultaten wel en niet concluderen over existentieel welzijn onder jongeren?

Het is duidelijk dat in de levensbeschouwelijke essays vaak sprake was van *reflectie op de eigen ervaring van levenskwaliteit in relatie tot zingeving*. De aanwezigheid van reflectie is geen verrassing, gezien de opdracht die de leerlingen meekregen. Het is wel opmerkelijk dat zeer persoonlijke ervaringen en expliciete beschrijvingen van gevoelens in deze levensbeschouwelijke teksten zo vaak terugkomen; veel meer dan bijvoorbeeld uitspraken over levensbeschouwelijke identiteit, uiteenzettingen van levensvisies of geloofspunten. Dit terwijl in de lesstof over verschillende levensbeschouwingen die inhoud wel stelselmatig aan bod is gekomen. Terugblikkend op negatieve ervaringen en existentiële twijfels, creëerden de jongeren verhalen met een stijgende lijn. Vaak slagen deze jongeren erin om aan nare gebeurtenissen een betekenis toe te kennen die samengaat met gevoelens die passen bij welzijn, zoals vertrouwen, dankbaarheid en optimisme.

Het belang van reflectie wordt bevestigd door zowel de positieve reacties van de leerlingen op de opdracht, als door de zichtbaarheid van het toekennen van betekenis aan ervaringen uit het verleden. In de conceptualisering van existentieel welzijn was reflectie oorspronkelijk een van de dimensies, naast verbinding, voldoening en betekenis. We kunnen reflectie wellicht beter karakteriseren als een houding of activiteit die aan existentieel welzijn voorafgaat.

Tijdens de analyse bleken de dimensies verbinding, voldoening en betekenis soms moeilijk te ontwarren, of beter gezegd: hun betekenis werd pas duidelijk in hun samenhang. Zo was het ervaren van verbinding (bijvoorbeeld met andere mensen of met de natuur) niet los te zien van de positieve gevoelens die daarbij hoorden zoals rust, vertrouwen, en plezier (de dimensie voldoening), en die zijn weer onlosmakelijk verbonden met de ervaring dat het leven de moeite waard is en de ideeën daarover (de dimensie van betekenis). Het is daarom de vraag of analyse aan de hand van deze dimensies recht doet aan de rol die existentieel welzijn in de verhalen speelt, of dat

het instrumentaliseren van het concept op deze manier zorgt voor een te gefragmenteerd perspectief.

Deze eerste conceptualisering en toepassing van existentieel welzijn roept verschillende soorten nieuwe vragen op. Ten eerste zijn er de theoretische en methodologische vragen omtrent de conceptualisering van existentieel welzijn die ik hierboven aanstipte. Wat zou een betere manier om existentieel welzijn te definiëren kunnen zijn? Hoe verhoudt existentieel welzijn zich tot het narratieve karakter van zingeving? In paragraaf 4 ga ik in op deze laatste vraag.

Ten tweede zijn er empirische vervolgvragen: Kunnen we duidelijker krijgen wat de impact van de reflectie-opdracht zelf is op het welzijn van de respondenten? Hoe ziet de verbinding tussen verleden, heden en toekomst eruit voor mensen met meer levenservaring, zien we daar dezelfde 'stijgende lijn' in de betekenisgeving? Hoe ziet existentieel welzijn eruit voor jongvolwassenen, die doorgaans meer levenservaring en verantwoordelijkheid hebben? En wat is een goede methode om deze verhalen op te halen en te analyseren, om *narrative inquiry* grondig door te voeren? Een deel van deze vragen is onderwerp voor het vervolg van mijn onderzoek. Hierin zal ik samen met studenten en alumni van de minor *Filosofie. Wereldreligies. Spiritualiteit* (Hogeschool Utrecht) op zoek gaan naar existentieel welzijn in hun levensverhaal, waarbij we ook kijken hoe het deelnemen aan deze levensbeschouwelijk vormende minor daarin van betekenis is.

Ten slotte zijn er vragen rond de praktische toepassing van onderzoek naar existentieel welzijn: wat kunnen onderwijsprofessionals leren van de verhalen die deze jongeren vertellen? In paragraaf 5 bespreek ik wat we daar op basis van deze eerste resultaten over kunnen zeggen.

4 Narratieve zingeving

Een van de uitkomsten die worden gesuggereerd door het essay-onderzoek, is het belang van het terugkijken op het eigen leven voor het ontwikkelen van een zingevend perspectief op de eigen ervaring. In de literatuur vinden we ondersteuning voor deze verbinding tussen verhaal en zingeving.

Verhaal en zingeving

In *Sources of the Self* van Charles Taylor (1989) vinden we verschillende aanknopingspunten om de resultaten van het empirische onderzoek te duiden. In zijn beschouwen op de bronnen van de identiteit van de moderne mens is ten eerste relevant dat hij de mens als een zinzoekend, narratief wezen ziet.⁴ De vraag naar hoe zinvol te leven

dringt zich op aan de mens, die zich in antwoord daarop probeert te oriënteren op het goede. In onze gesecculariseerde en pluriforme samenleving is er geen vanzelfsprekendheid van een gedeeld betekenisveld (Taylor 1989, 17), wat niet alleen een stimulans is voor een zoektocht naar betekenis, maar ook de optie invoelbaar maakt dat die betekenis er niet is. Voor Taylor is een leven zonder zin een van de grootste existentiële uitdagingen van de moderne mens (1989, 18). Dat brengt ons bij de tweede belangrijke observatie van Taylor: bij deze existentiële uitdaging zijn authenticiteit en zelfexpressie belangrijke waarden. In de teksten van de jongeren is deze opdracht voelbaar: persoonlijke ontwikkeling, jezelf worden en kunnen zijn, en zelf je leven (moeten) vormgeven zijn terugkerende thema's. Ten derde is de vraag naar wie je bent en hoe je zinvol leeft, ook een morele vraag – een vraag die roept om onderscheid kunnen maken tussen wat juist is en wat niet. Een narratief helpt afstemmen op de 'hypergoods', de morele horizon waartoe wij ons verhouden. Het helpt ons ook om onszelf te begrijpen en richting te bepalen. Immers, om te bepalen waar we staan, helpt het om terug te kijken waar we vandaan komen (Taylor 1989, 47). We zien de jongeren dit doen in hun verhaal als zij de betekenis van ervaringen uit het verleden verbinden met waarden en doelen die ze voor hun toekomst belangrijk vinden.

Freeman (2010) reflecteert op het verband tussen tijd, identiteit en betekenisgeving vanuit het perspectief van de existentiële psychologie. Verwijzend naar Ricoeur en diens onderscheid tussen kloktijd en narratieve tijd laat hij zien dat betekenis van ervaring 'in hindsight' verandert. Het zijn onze eigen reflectie, onze eigen tussenliggende ervaring, die de impuls vormen voor het herzien van het verhaal en voor het vinden én construeren van nieuwe betekenis. Het verhaal vult de ruimte tussen de ervaring in het verleden en de betekenis voor het heden en de toekomst, en is daarmee ook steeds een tijdelijke interpretatie, een tussenstap in een voortdurende reflexieve oriëntatie op de veranderende horizon. Dat betekent dat het verhaal en het zelf nooit af is. Voor existentieel welzijn betekent dit dat het geen statische situatie kan zijn, of een doel dat eenmalig wordt bereikt, omdat het dan de incorporatie van nieuwe ervaringen en betekenissen uitsluit.

Narratief en welzijn: (meer dan) coping met existentiële ervaringen

Betekenisgeving in terugblik is een thema dat we ook terugzien in de literatuur die zich bezighoudt met wat we 'existentiële zorg' kunnen noemen: bepaalde vormen van gezondheidszorg en geestelijke verzorging. Zo beschrijft Ganzevoort (o.a. 1991) in zijn werk over coping na trauma hoe een ervaring existentieel ontregelend kan zijn als het niet lukt de ervaring te integreren in het bestaande betekenisveld. De ervaring dwingt dan tot verandering: het betekenisveld voldoet niet meer en moet losgelaten worden. Lukt het niet om het verhaal zo te herschrijven dat de ervaring

daarin een coherente, betekenisvolle plaats heeft, dan dreigt crisis. Smit (2015) wijst het zingevingsproces aan als het domein waar de geestelijke verzorging zich mee bezig houdt. Zingeving definieert hij daarin als 'antwoord geven op de fundamentele vraag die het leven ons stelt' (Smit 2015, 65) en net als Taylor ziet hij dit als een ethisch en dialectisch proces, waarin het individu steeds betrokken is op de wereld om zich heen en in die relatie die ultieme levensvraag tegenkomt en probeert te beantwoorden. Geestelijke verzorging heeft als taak om mensen hierin te begeleiden. Dit domein overstijgt het psychologisch perspectief (dat zich voornamelijk bezighoudt met coping) en beschouwt zingeving vanuit geesteswetenschappelijk perspectief als een proces dat in drie gestalten verschijnt (Smit 2015, 88). In metafysische zin gaat zingeving om de ervaring van verbonden zijn met een groter geheel; in hermeneutische zin gaat het om het geven van betekenis en is het dus een actief en cognitief proces, en psychologisch gezien vormt zingeving een motivatie tot handelen. De geestelijk verzorger beweegt zich dus op het snijvlak van verschillende domeinen en dat maakt dat het welzijn waar hij in zijn praktijk op gericht is, existentieel welzijn is. Smit verstaat hieronder 'een welzijn dat gerelateerd aan de verhouding van een mens tot het leven als zodanig' (Smit 2015, 123). We kunnen deze conceptualisering van Smit vergelijken met de eerste werkdefinitie van existentieel welzijn, die luidde: *de subjectieve ervaring van verbinding met het leven dat het individu in staat stelt om te gaan met existentiële uitdagingen, en dat voldoening en zin geeft*. In de werkdefinitie lijkt de relatie hiërarchisch: ervaring van verbinding is primair aan de rest. Uit de resultaten van het onderzoek naar de levensbeschouwelijke essays in combinatie met de ideeën van met name Taylor en Smit komt een iets andere verhouding naar voren: existentieel welzijn is *een perspectief op de ervaring als betekenisvol*, waarin verbinding en voldoening verschijnen als karakteristieke kenmerken. Dit perspectief komt tot stand in een reflectieproces dat resulteert in een verhaal; dit verhaal zorgt voor eenheid en betekenis in een anders betekenisloze opeenvolging van gebeurtenissen.

5 Handreikingen voor de onderwijspraktijk

Het ligt voor de hand dat de filosofie, gezondheidszorg en geestelijke verzorging zich bezighouden met existentieel welzijn. In paragraaf 1 werd beschreven dat ook levensbeschouwelijk onderwijs zich bezighoudt met existentiële vragen en zo dus betrokken is bij het existentieel welzijn van leerlingen. Daarom ter afsluiting een aantal aandachtspunten voor onderwijsprofessionals die laten zien dat bijdragen aan existentieel welzijn eenvoudig te integreren is in levensbeschouwelijk onderwijs en vaak ook al aanwezig is in de bestaande praktijken.

Biesta: subjectivering als de vraag die het leven je stelt

Er zijn parallellen te zien tussen het denken van Taylor en Smit en dat van onderwijsfilosoof Gert Biesta (2013; 2017; 2024). In zijn inmiddels beroemde beschrijving van de drie doeldomeinen van onderwijs draait het bij *subjectivering* om mens-woorden in de wereld: luisteren naar het appel dat de wereld doet op jou en waarop jij als enige je antwoord kunt geven. De leerling leert dit door ervaring, dat Biesta met Dewey (1999 [1938]) ziet als iets dat altijd relationeel is: ervaring is interactie tussen het individu en de wereld om hem heen. Hierin herkennen we Taylors beeld van de wereld als een 'plek van vragen' (Taylor 1989, 29) en Smits fundamentele vragen. Volwassen worden is in vrijheid dat antwoord formuleren en leren verantwoordelijk om te gaan met die vrijheid. Dit is dus een inherent existentieel en ethisch proces, waarin docenten een normerende rol hebben.

Als we accepteren dat subjectivering inherent is aan onderwijs, kunnen we ook zeggen dat zich leren verhouden tot existentiële vragen inherent is aan onderwijs. Wat docenten levensbeschouwing daarin bijzonder maakt is dat zij dit expliciet doen. Een uitdaging daarbij is dat leerlingen soms moeite hebben met het besef dat levensbeschouwelijk onderwijs en hun eigen levensbeschouwing niet alleen betrekking hebben op expliciet religieuze overtuigingen en praktijken, maar dat ook hun dagelijkse ervaringen een existentiële waarde hebben. De essays geven op dit vlak een waarschuwing en hoop. De waarschuwing is dat ervaringen gemakkelijk versmald worden tot psychologische fenomenen en dat de begrippen die in religieuze en levensbeschouwelijke context betekenis hebben, ver afstaan van de leerlingen. De hoop is dat we in de essays zien dat deze jongeren, wanneer hen wordt gevraagd naar een reflectie op hun levensbeschouwing, wel degelijk juist die dagelijkse ervaringen beschrijven en daarin ook tot zingeving lijken te komen.

Levensbeschouwelijke didactiek en existentieel welzijn

In het levensbeschouwelijk onderwijs bestaan verschillende vergelijkbare praktijken die deze vorm van reflectie stimuleren. Voorbeelden zijn het levensbeschouwelijke zelfportret of het levensvisieboek of, in het hoger onderwijs, de levensbeschouwelijke biografie als onderdeel van professionalisering (Van der Zande 2018). Ook kleinere opdrachten die de leerlingen helpen oefenen met stilstaan bij het eigen leven en woorden geven aan ervaring, dragen bij. Het lijkt erop dat de opdracht tot reflectie hen helpt om de existentiële kwaliteit van hun eigen ervaringen te herkennen. Een suggestie om hier nog meer bij te helpen, is door de aanwezige betekenisgevende raamwerken te onderzoeken die vaak impliciet blijven maar wel van invloed zijn op het verhaal van de leerling (zie ook De Groot 2020). Bespreek bijvoorbeeld maakbaarheid, succes en de betekenis van lijden, en belicht ze in verhalen vanuit een levensbeschouwelijk perspectief.

Een aandachtspunt bij het thema ‘perspectief’ is dat hierin ontmoeting met echte mensen veel impactvoller lijkt dan kennismaken met andere perspectieven in theorie. Naast dat het dus aan te bevelen is om ontmoetingen te organiseren met mensen die volgens verschillende levensbeschouwelijke tradities leven, is het waardevol om leerlingen te stimuleren om ook de mensen in hun eigen leven écht te ontmoeten.

Ten slotte is het verhaal in levensbeschouwelijk onderwijs een constante factor. Enerzijds in de vorm van religieuze verhalen die toegang ontsluiten tot onbekende tradities, anderzijds in de vorm van het persoonlijke verhaal, dat in het kader van het vormende aspect van het vak zoals we hierboven zagen vaak al onderdeel is van het curriculum. Docenten levensbeschouwing zijn daarmee ook de aangewezen professionals om schoolbreed bij te dragen aan het gesprek over welzijn en daar zinnige context bij te geven.

Noten

- 1 Zie voor een uitgebreidere bespreking van het thema contingentie in de levensverhalen van jongeren het werk van Michiel van den Berg en Michael Scherer-Rath (2023).
- 2 Denk hierbij aan de recente motie 36600-XV-18 van kamerlid Becker (2024) over het bijhouden van culturele en religieuze normen en waarden van Nederlanders met een migratieachtergrond, of het debat over de invulling van artikel 23 (bijv. De Wildt en Plum 2014).
- 3 Op deze wijze zien we het thema zingeving nu soms al terugkomen in onderzoeken naar en gesprekken over welzijn (bijvoorbeeld tijdens het ‘Medewerkers Symposium Studentenwelzijn’ van de Universiteit Utrecht, bijgewoond door de auteur op 15 april 2024).
- 4 Een vergelijkbare analyse vinden we bij Kenyon (2000) die vaststelt dat de mens, als wezen dat per definitie in-de-wereld staat en dus zich afstemt op anderen, de bron voor zin steeds meer in ‘inside stories’ moet zoeken en minder in van buitenaf opgelegde verhalen.

Literatuur

- Alma, Hans, en Adri Smaling, red. 2010. *Waarvoor je leeft. Studies naar humanistische bronnen van zin*. Uitgeverij SWP.
- Baumeister, Roy, en M.J. Landau. 2018. “Finding the Meaning of Meaning: Emerging Insights on Four Grand Questions.” *Review of General Psychology* 22 (1): 1–10. <https://doi.org/10.1037/gpr0000145>.
- Becker, Bente. 2024. *Motie 36600-XV-18* “Motie van het lid Becker over gegevens bijhouden over culturele en religieuze normen en waarden van Nederlanders met een migratieachtergrond.” Tweede Kamer. <https://www.tweedekamer.nl/downloads/document?id=2024D46011>.
- Bertram-Troost, Gerdien, en Taco Visser. 2017. *Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak?* Verus.
- Biesta, Gert. 2013. *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
- Biesta, Gert. 2017. *Letting Art Teach*. ArtEZpress.
- Biesta, Gert. 2024. “How to Be a Self, Today.” In *Being Human Today. Art, Education and Mental Health in Conversation*, geredigeerd door Lisbeth Skrekkelig, Gert Biesta en Tore Dag Bøe. Intellect Books.
- Boeije, Hennie, en Inge Bleijenbergh. 2019. *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Boom.
- Bollemaat, Jan, Jacomijn van der Kooij, Jan Marten Praamsma en Laurens Snoek. 2025. “Het zinperspectief. Existentiële vragen en bronnen van zin.” In *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op levensbeschouwing en religie*, geredigeerd door Markus Altena Davidsen. Ten Brink Uitgevers.

- Clandinin, Jean, en Michael Connelly. 2004. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- Davidson, Markus Altena. 2022. "De perspectiefgerichte benadering: rationale voor het landelijk kerncurriculum levensbeschouwing en religie van Expertisecentrum LERVO." *Religie & Samenleving* 17 (3): 198–226. doi: 10.54195/RS.13313.
- De Groot, Isolde. 2020. "Narratief levensbeschouwelijk onderwijs." In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*, geredigeerd door Monique van Dijk-Groeneboer. LERVO.
- De Wildt, Kim, en Rob Plum. 2014. "Godsdienstonderwijs in Nederland en Duitsland. Een spagaat tussen religie en staat." *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid* 5 (1): 5-17.
- Dewey, John. 1999. *Ervaring en opvoeding*. Vertaald en ingeleid door Gert Biesta en Siebren Miedema. Bohn Stafleu Van Loghum. Oorspronkelijke uitgave: Dewey, John. 1938. *Experience and Education*. Macmillan Publishers.
- Erricker, Clive. 2010. *Religious Education*. Routledge.
- Frankl, Viktor. 1963. *Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy*. Washington Square Press.
- Freeman, Mark. 2010. *Hindsight: The Promise and Peril of Looking Backward*. Oxford University Press.
- Ganzevoort, Ruard R. 1991. "Context, coping en zingeving." In *Levensvragen in sociaal-wetenschappelijk perspectief*, geredigeerd door Theresia G.I.M. Andree, P.D.D. Steegman, Henk J. Tieleman en J. Visser. Universiteit Utrecht. http://ruardganzevoort.nl/pdf/1991_Context.pdf.
- Heath, Helen, en Sarah Cowley. 2004. "Developing a Grounded Theory Approach: A Comparison of Glaser and Strauss." *International Journal of Nursing Studies* 41 (2): 141-50. [https://doi.org/10.1016/S0020-7489\(03\)00113-5](https://doi.org/10.1016/S0020-7489(03)00113-5).
- Hooker, Stephanie A., Kevin S. Masters en Crystal L. Park. 2018. "A Meaningful Life is a Healthy Life: A Conceptual Model Linking Meaning and Meaning Salience to Health." *Review of General Psychology* 22 (1): 11-24. <https://doi.org/10.1037/gpr0000115>.
- Kenyon, Gary. 2000. "Philosophical Foundations of Existential Meaning." In *Exploring Existential Meaning*, geredigeerd door Gary Reker en Kelly Chamberlain. Sage Publications.
- Kleinjan, Marloes, Ivet Pieper, Gonneke Stevens, et al. 2020. *Geluk onder druk? Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland*. Trimbos-instituut. <https://www.trimbos.nl/wp-content/uploads/sites/31/2021/09/af1785-geluk-onder-druk.pdf>.
- OECD. 2020. *How's Life? 2020: Measuring Well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9870c393-en>.
- Reker, Gary, en Kelly Chamberlain, red. 2000. *Exploring Existential Meaning*. Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452233703.n6>.
- Ryff, Carol. 1989. "Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being." *Journal of Personality and Social Psychology* 57 (6): 1069-81. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>.
- Schoemaker, Casper, Marloes Kleinjan, Wieke van der Borg, et al. 2019. *Mentale gezondheid van jongeren: enkele cijfers en ervaringen*. RIVM, Trimbos-instituut en Amsterdam UMC.
- Seligman, Martin E.P., en Mihály Csikszentmihalyi. 2000. "Positive Psychology: An Introduction." *American Psychologist* 55 (1): 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>.
- Smit, Job. 2015. *Antwoord geven op het leven zelf. Een onderzoek naar de basismethodiek van de geestelijke verzorging*. Eburon.
- Stevens, Gonneke, Maartje Boer, Saskia van Dorsselaer, et al. 2022. *HBSC 2021. Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Universiteit Utrecht. <https://www.trimbos.nl/aanbod/webwinkel/af2022-hbsc-2021/>.
- Taylor, Charles. 1989. *Sources of the Self*. Harvard University Press.
- Van Beuningen, Jaqueline, Christine Jol en Linda Moonen. 2015. *De Persoonlijke Welzijnsindex. De ontwikkeling van een index voor subjectief welzijn*. Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Van den Berg, Michael, en Michael Scherer-Rath. 2023. "Zingeving en contingentie in het levensverhaal van adolescenten." *Religie & Samenleving* 18 (2): 104-32.

- Van der Zande, Edwin. 2018. *Life Orientation for Professionals. A Narrative Inquiry into Morality and Dialogical Competency in Professionalisation*. Parthenon.
- Van Deursen-Vreeburg, Julliete. 2019. "Persoonsvorming in het voortgezet onderwijs: pleidooi voor een contemplatieve pedagogiek." *Religie & Samenleving* 14 (2): 190-209.
- Van Dijk-Groeneboer, Monique, red. 2020. *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*. LERVO.
- Van Dijk-Groeneboer, Monique, en Briene van Herpen-de Regt. 2019. "Jongeren en hun waarden." *Religie & Samenleving* 14 (2): 144-73. <https://doi.org/10.54195/RS.11577>.
- Van Swetselaar, Roel, en Taco Visser. 2011. *Leerlingcompetenties godsdienst/levensbeschouwing*. Verus. <https://verus.nl/publicaties/leerlingcompetenties-godsdienst-levensbeschouwing>.
- Yalom, Irvin. 1980. *Existential Psychotherapy*. Basic Books.