

**De bijdrage van een geestelijk verzorger aan het
omgaan met zingeving behoeften en
-vraagstukken bij jongeren binnen het voortgezet
speciaal onderwijs**



Naam:	Reggy Antonia Catharina Kuijpers
Studentnummer:	s1107904
College en code:	Masterscriptie Religiewetenschappen Faculteit Filosofie, Theologie, Religiewetenschappen FTR-RTMAG150-2023-SEM1-V
Begeleider:	Prof. Dr. T. van der Zee
Tweede beoordelaar:	Dr. J. Kregting
Academisch jaar:	2023-2024
Aantal woorden:	22.600
Inleverdatum:	3 februari 2024

Scriptie ter verkrijgen van de graad “Master of Arts” in de theologie en religiewetenschappen aan de Radboud Universiteit te Nijmegen.

“Door samen een deur naar zingeving binnen te gaan ontstaat
erkenning en wederkerigheid. Dat kan vertrouwen doen groeien
en het leven lichter maken”

Ans Vrerink en André Mulder¹

¹ Ans Vrerink en André Mulder, “Speelruimte voor zin”, *Kind en Adolescent Praktijk*, 14, no. 3 (2015): 41.

Voorwoord

Graag wil ik enkele mensen bedanken die er mede toe hebben bijgedragen dat deze scriptie werkelijkheid kon worden:

Professor Doctor Theo van der Zee, voor zijn prettige begeleiding, het beteugelen van mijn enthousiasme en de kritische vragen die mijn onderzoek en de verwerking ervan hebben gemaakt tot hetgeen het nu is.

Mijn partner Lennart, die mij de afgelopen jaren alle ruimte gaf om deze studie te volgen en mij bemoedigde wanneer ik het niet meer zag zitten, zeker gedurende het schrijven van deze scriptie. Zonder hem was ik niet tot afstuderen gekomen.

Mijn vriendin Sylvie van Tartwijk, Neerlandica pur sang, die tijd en moeite stopte in het proeflezen van mijn scriptie en mij daarmee hielp om de puntjes op de i te zetten.

Alle participanten van de zes bezochte Aloysius-scholen, die de tijd namen om met mij in gesprek te gaan en mij het vertrouwen gaven door hun verhalen met mij te delen.

Dank jullie wel!

Inhoudsopgave

Verklaring eigen werk	5
Samenvatting	6
Hoofdstuk 1 Inleiding	7
<i>Achtergrond/ aanzet tot onderzoek</i>	7
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	9
<i>Zingeving</i>	9
<i>Geestelijke verzorging</i>	16
<i>Doelgroep</i>	19
Hoofdstuk 3 Doelstelling	22
<i>Doelstelling</i>	22
<i>Onderzoeksvragen</i>	22
Hoofdstuk 4 Methode	23
<i>Instrument</i>	23
<i>Dataverzameling</i>	27
<i>Respondenten</i>	29
<i>Dataverwerking</i>	29
<i>Data-analyse</i>	29
Hoofdstuk 5 Resultaten	31
<i>Zingeving behoeften en -vraagstukken</i>	31
<i>Feitelijke en wenselijke ondersteuning bij zingeving op school</i>	36
<i>Discrepantie tussen de feitelijke en wenselijke situatie</i>	40
<i>Geestelijke verzorging in het vso</i>	42
Hoofdstuk 6 Conclusie	47
<i>Zingeving behoeften en -vraagstukken</i>	47
<i>Feitelijke en wenselijke ondersteuning bij zingeving op school</i>	49
<i>Discrepantie tussen de feitelijke en wenselijke situatie</i>	50
<i>Geestelijke verzorging in het vso</i>	51
<i>Hoe kan een geestelijk verzorger bijdragen?</i>	53
Bibliografie	56
Bijlagen	61

Verklaring eigen werk

Hierbij verklaar en verzeker ik, Reggy Antonia Catharina Kuijpers, dat voorliggende scriptie getiteld “De bijdrage van een geestelijk verzorger aan het omgaan met zingevingsbehoeften en -vraagstukken bij jongeren binnen het voortgezet speciaal onderwijs”, zelfstandig door mij is opgesteld, dat geen andere bronnen en hulpmiddelen dan die door mij zijn vermeld zijn gebruikt en dat de passages in het werk waarvan de woordelijke inhoud of betekenis uit andere werken – ook elektronische media en artificiële intelligentie – is genomen door bronvermelding als ontlening kenbaar gemaakt worden.

Griendtsveen, 3 februari 2024

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'R. Kuijpers', with a stylized flourish underneath.

Samenvatting

Dit onderzoek belicht welke zingevingsbehoeften en -vraagstukken er leven bij jongeren binnen het voortgezet speciaal onderwijs². Daarnaast werd bekeken hoe er nu op de bezochte scholen voldaan werd aan zingevingsbehoeften en wat zowel jongeren als personeelsleden daarin wenselijk vinden. Vervolgens heb ik de discrepantie tussen de feitelijke en wenselijke situatie uiteengezet om te zien waar de leemtes zitten. Als laatste werd bekeken of er een rol mogelijk zou zijn binnen het vso voor een geestelijk verzorger, hoe men dit voor zich ziet en welke mogelijkheden en aandachtspunten er zijn.

Personeelsleden onderschrijven het belang van aandacht besteden aan zingeving, maar geven daarnaast aan dat zij dit niet alleen kunnen. En hier ligt dan mogelijk de taak van de geestelijk verzorger.

² Vanaf nu zal ik de afkorting voor voortgezet speciaal onderwijs gebruiken: vso.

1 | Inleiding

1.1 Achtergrond / aanzet tot onderzoek

In de ruim 20 jaar in het voortgezet onderwijs, waarvan vier jaar in het vso, heb ik gezien hoe essentieel zingeving is in het leven van een jongere. Gedurende mijn tijd in het vso heb ik ook van dichtbij kunnen zien wat de impact is op de identiteits- en zingevingsontwikkeling van jongeren wanneer zij te maken hebben met problematische (thuis)situaties, uithuisplaatsing en/of het worstelen met een stoornis.³ Ik heb te maken met jongeren die worstelen met zingevingsvragen als “waarom ben ik hier?”, veelal in combinatie met suïcidale gedachten: een uithuisplaatsing leidt vaak tot gedachten als: “mijn familie wil mij niet” en “ik mag er niet zijn”, wat vervolgens kan leiden tot behoefte aan levensbeëindiging (“ze gaan me toch niet missen”). Een ander voorbeeld zijn jongeren die al op jonge leeftijd ‘de volwassene’ moeten zijn in huis; zij hebben een stuk van hun kindertijd overgeslagen, waardoor de ontwikkeling van de identiteit en het zelfbeeld problematisch verloopt of zelfs geheel stagneert.

Daarnaast viel het mij op dat in verschillende landen om ons heen veel middelbare scholen geestelijk verzorgers in dienst hebben, maar dat hier in Nederland geen enkele middelbare school van een geestelijk verzorger voorzien is.

In het kader van focus kies ik ervoor om dit te beginnen vanuit het voortgezet speciaal onderwijs, omdat dit een steeds groter wordende vorm van onderwijs is⁴ (ondanks het ‘passend onderwijs’ dat in 2014 werd ingevoerd) en omdat deze jongeren met bovengemiddeld meer problemen kampen⁵ dan jongeren binnen het regulier onderwijs.

Onderwijspersoneel werkt vanuit de maatschappij waarin wij leven: een maatschappij waarin veel nadruk ligt op ratio en prestatie. Dit maakt dat onderwijspersoneel vaak niet stilstaat bij de behoeften wat betreft zingeving bij jongeren, maar ook niet de ruimte voelt om dit verder te exploreren. Daarnaast worden zingeving en religie vooral als een private aangelegenheid beschouwd en worden zij minder direct als pedagogische opdracht van de school gezien. De focus van het onderwijs ligt met name op kwalificatie en socialisatie; het is belangrijk dat een jongere een goed toekomstperspectief heeft en zich staande kan houden in de maatschappij. Helaas wordt hierin een stukje persoonsvorming vergeten: zingeving draagt bij aan deze persoonsvorming. In 2016 schreef de Onderwijsraad een uitgebreid voorstel waarin het belang van drie domeinen (kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming) binnen het onderwijs werd beschreven⁶. IJsseling stelt in haar artikel vast dat binnen het huidige onderwijs de nadruk vooral

³ Erik Erikson, *Identiteit, Jeugd en Crisis*, (Utrecht: Het Spectrum, 1971), 139.

⁴ “Ontwikkeling van het aantal leerlingen in het primair onderwijs”, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, [https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/primair-onderwijs/leerlingen/aantallen-ontwikkeling-aantal-leerlingen#:~:text=Er%20gaan%20nu%20in%20totaal,leerlingen%20ten%20opzichte%20van%202021,laatst aangepast in 2022, geraadpleegd op 13 juni 2023](https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/primair-onderwijs/leerlingen/aantallen-ontwikkeling-aantal-leerlingen#:~:text=Er%20gaan%20nu%20in%20totaal,leerlingen%20ten%20opzichte%20van%202021,laatst%20aangepast%20in%202022,geraadpleegd%20op%2013%20juni%202023).

⁵ “Richtlijn/onderbouwing residentiële jeugdhulp”, *Richtlijnen Jeugdhulp en Jeugdbescherming*, NIP/NVO/BPSW, 2015, 10.

⁶ Onderwijsraad, *De volle breedte van onderwijskwaliteit*, (Den Haag: Onderwijsraad, 2016), 7.

op de eerste twee ligt⁷, terwijl persoonsvorming juist een essentieel onderdeel is en ook onlosmakelijk verbonden is met kwalificatie en socialisatie⁸.

Als laatste wil ik nog een brug slaan tussen problemen in zingeving en het hebben van problemen in de geestelijke gezondheid: zingevingsproblemen worden vaak in verband gebracht met depressieve gevoelens, verslaving en verlieservaringen. Er is een sterke relatie te zien tussen emotioneel welbevinden en zingeving. Zoals in het overzicht van Warrens et al. te zien is, kampen jongeren binnen het vso met zaken als psychiatrische problematieken, middelengebruik en veelvoudige diagnoses⁹.

Er heerst een kennisleemte wat betreft geestelijke verzorging binnen het voortgezet onderwijs in zijn algemeenheid en in het speciaal voortgezet onderwijs specifiek. Binnen de VGVZ¹⁰ wordt gehoord dat er onderzoek nodig is naar de behoeften van de Nederlandse middelbare scholier, omdat ook zij van mening zijn dat het middelbaar onderwijs baat zou hebben bij het aanstellen van een geestelijk verzorger op iedere school.¹¹ Er is geen literatuur te vinden over geestelijke verzorging binnen het Nederlandse onderwijssysteem. Er zijn enkele masterscripties geschreven over zingeving binnen de (residentiële) jeugdzorg in Nederland¹², het effect van geestelijke verzorging op jongeren met suïcide¹³ en over geestelijke verzorging binnen de jeugdpsychiatrie. Een enkeling neemt daar de rol van de geestelijk verzorger in mee. In de Gemenebestlanden en Duitsland zijn wel onderzoeken gepubliceerd met betrekking tot *school chaplaincy*, maar deze zijn alle gericht op gezonden geestelijk verzorgers, iets wat in onze huidige, seculariserende maatschappij mogelijk niet passend is. Dit alles maakte dat ik kwam tot de volgende probleemstelling: jongeren hebben te maken met mentale issues en lopen rond met vragen die betrekking hebben op zingeving, maar scholen lijken hier geen (of te weinig) tijd en ruimte voor vrij te maken voor de jongeren om hier mee bezig te zijn en ermee om te leren gaan.

⁷ Hester IJsseling, "Persoonsvorming in het curriculum?", Didactief, laatst aangepast op 14 juli 2019, geraadpleegd op 5 december 2023, <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/persoonsvorming-in-het-curriculum>.

⁸ Onderwijsraad, *De volle breedte van onderwijskwaliteit*, 22.

⁹ Matthijs Warrens, Anke de Boer en Jan Bijstra, *De invloed van leerling- en schoolkenmerken op de prestaties en ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte in het (voortgezet) speciaal onderwijs*, (Groningen: GION Onderzoek/Onderwijs, 2023), 17-18.

¹⁰ VGVZ is de Vereniging van Geestelijk Verzoorgers.

¹¹ Karin Seijdell (communicatiemedewerker VGVZ), in gesprek met auteur, 9 mei 2023.

¹² Jeltje Tilma, *Zingeving bij jongeren in de jeugdhulpverlening*, (ongepubliceerde masterscriptie), Universiteit van Utrecht, 2012.

¹³ Ellen Oostindie, *Zin in de dood*, (ongepubliceerde masterscriptie), Radboud Universiteit, 2022.

2 | Theoretisch kader

Het onderzoek is gericht op de zingevingsvraagstukken en -behoeften van jongeren in het voortgezet speciaal onderwijs en de mogelijke rol die een geestelijk verzorger hierin kan spelen. Dit theoretische kader dient ertoe om de verschillende begrippen die geformuleerd zijn in de inleiding verder te omschrijven.

2.1 Zingeving

2.1.1 Betekenissen en definities van zingeving

“De meeste mensen staan niet stil bij zingeving; pas als ze in de problemen komen of hun leven uitzichtlozer schijnt te zijn, gaan ze zich vragen stellen over de betekenis die ze aan hun leven (willen) geven. Los hiervan hebben de meeste mensen, ook zonder dat ze in moeilijkheden verkeren, impliciete theorieën over wat hun leven waardevol maakt.”¹⁴ Leijssen geeft hiermee aan dat men, zowel bewust als onbewust, altijd in bepaalde mate bezig is met zingeving.

In 2022 stelt de Rijksoverheid vast: “De mentale gezondheid van veel mensen staat onder druk, met name onder jongeren en jongvolwassenen”¹⁵ De individualisering van onze maatschappij leidt ertoe dat jongeren hun ontdekkingsreis naar volwassenwording voornamelijk alleen moeten doen¹⁶. Deze stressvolle ervaring kan ertoe leiden dat het proces van betekenis verlenen op negatieve wijze wordt beïnvloed¹⁷.

Van der Lans stelt dat “zingeving een reeks is van samenhangende cognitief-affectieve processen, die voorwaarden scheppen voor inzet en betrokkenheid en voor zinbeleving welke zich manifesteert in psychisch welbevinden, of die uitmonden in een zingevingscrisis en gevoelens van zinloosheid”¹⁸. Hij zegt hiermee dat zinervaring de consequentie is van een aaneenschakeling van processen. Hij spreekt over twee acties die doorlopen moeten worden om een situatie als zinvol te ervaren: oriënteren (‘begrijp ik het?’) en evalueren (‘is het waardevol voor mij?’). Van der Lans geeft schematisch weer hoe bepaalde ervaringen, incidenten en situaties in het leven kunnen leiden tot een zingevingscrisis:

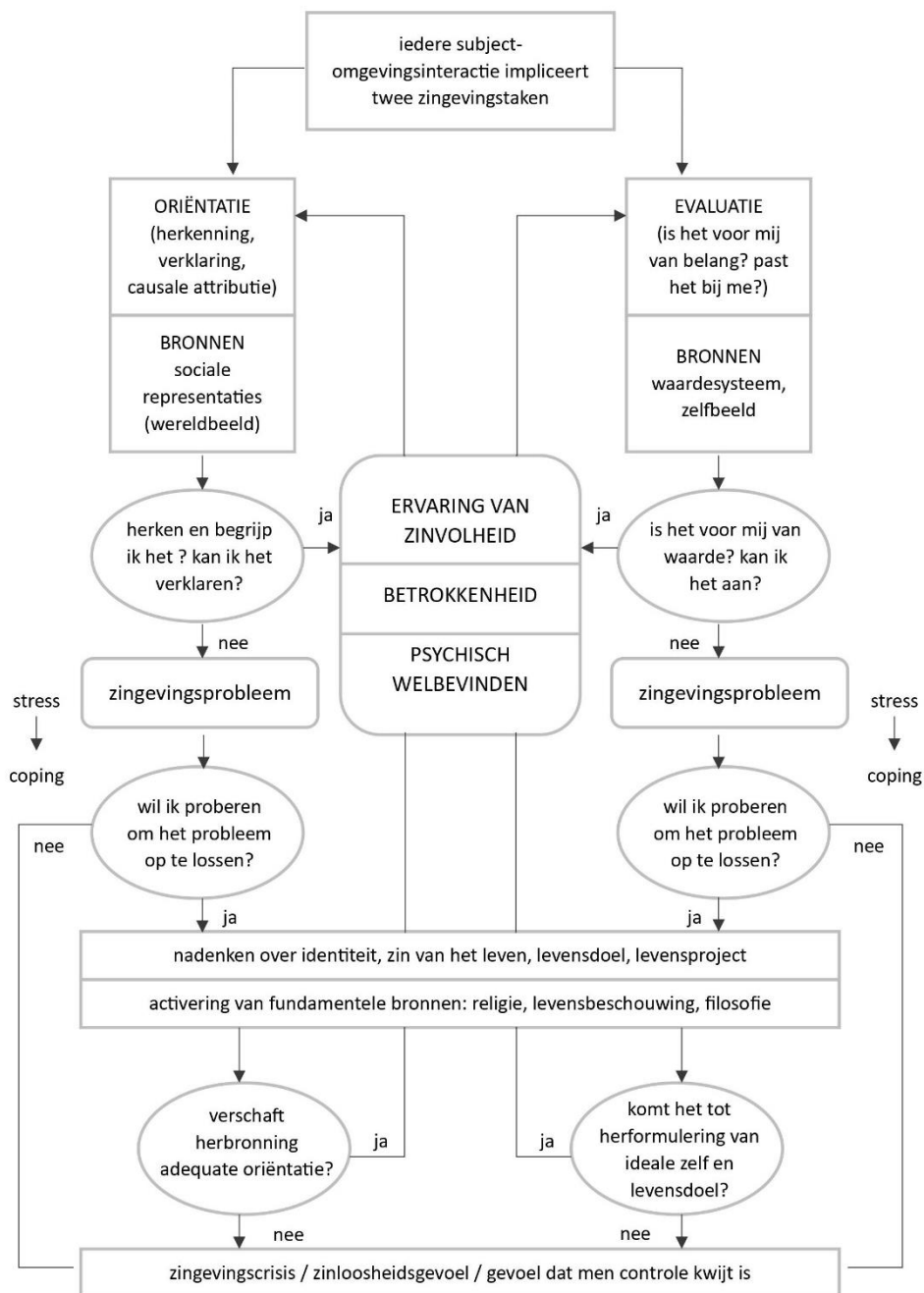
¹⁴ Mia Leijssen, “Zingeving en zingevingsproblemen vanuit psychologisch perspectief”, *Wetenschappelijk denken: een laboratorium voor morgen? Lessen voor de eenentwintigste eeuw*, (Leuven: Universitaire Pers Leuven, 2004), 241.

¹⁵ “Kabinet start brede beweging voor betere mentale gezondheid”, Rijksoverheid, laatst aangepast op 10 juni 2022, geraadpleegd op 15 augustus 2023, <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2022/06/10/kabinet-start-brede-beweging-voor-betere-mentale-gezondheid>.

¹⁶ Emy Spekschoor, “Een focus op rituelen bij existentiële problematiek van jongeren”, *Tijdschrift Geestelijke Verzorging*, 26, no. 110 (2023): 55.

¹⁷ Spekschoor, “Een focus op rituelen bij existentiële problematiek van jongeren”, 55.

¹⁸ Jan van der Lans, *Religie ervaren: Godsdienstpsychologische opstellen*, (Tilburg: KSGV, 2006), 80.



Figuur 1. Conceptueel zingevingmodel
Bron: Jan van der Lans – Religie Ervaren

Van der Lans stelt dat zingevingproblemen ontstaan wanneer een van de twee processen (oriënteren en evalueren) niet of niet goed verlopen. Jongeren uit het vso komen uit problematische (gezins)situaties en gaan naar school met een groep mensen die zij niet zelf gekozen hebben, die niet per sé bij hen passen en met een grote verscheidenheid aan problemen die de jongere tot last kunnen zijn in hun eigen ontwikkeling. Dit kan ertoe leiden dat zij vastlopen in de oriënterende fase; doordat hun basis (i.e. hun sociale omgeving) verstoord is, hebben zij minder/ander klankbord, maar mogelijk ook minder goede voorbeelden in hun schoolomgeving. Dit maakt dat zij moeite kunnen hebben met het zich oriënteren op zingevingaspecten en

-situaties. Ook binnen de evaluatiefase kunnen problemen ontstaan: de bronnen die hiervoor gebruikt worden zijn het waardesysteem en het zelfbeeld. Jongeren die onderwijs volgen binnen het vso, zijn daar meestal terecht gekomen omdat het binnen het reguliere onderwijs niet lukte. Dit gegeven brengt een gevoel van falen met zich mee. Zoals James in zijn werk uit 1892 al beschreef, wordt de zelfwaardering bepaald door de balans tussen aspiraties en successen. Wanneer een individu de wens heeft om iets goed te kunnen en hier successen mee behaalt, dan vloeit daaruit een verhoging van de zelfwaardering voort. Aan de andere kant kent falen een verlaging van de zelfwaardering¹⁹. Hoewel James' werk letterlijk en figuurlijk uit een andere eeuw stamt, zijn de standpunten die hij inneemt vandaag de dag nog steeds relevant.

Als we terugkijken naar Van der Lans' schema, zien we een essentieel aspect: 'wil ik proberen om het probleem op te lossen?' Jongeren in het algemeen, maar zeker jongeren binnen het vso, zijn al met veel aspecten van hun leven aan het worstelen en de mogelijkheid bestaat dat het oplossen van het zingevingprobleem onderaan de lijst komt te staan, zeker wanneer hier op school weinig tot geen aandacht aan besteed wordt. Dit, zeker in combinatie met zaken als uithuisplaatsing, stoornissen en de internaliserende en externaliserende problematieken, kan leiden tot een zingevingscrisis.

Westerhof en Bohlmeijer onderscheiden twee vormen van 'zin': existentiële zin en alledaagse zin. Bij existentiële zin gaat het vooral om de zin van het leven in het algemeen, bij de alledaagse zin gaat het om de zin van het persoonlijke leven: "de gebeurtenissen in het leven die voor een persoon van belang zijn in een breder geheel te plaatsen"²⁰. Daarnaast noemen Westerhof en Bohlmeijer zes domeinen van bronnen die te maken hebben met existentiële dimensies van het leven (zie figuur 2):

Domein	Bronnen
Individualiteit van de eigen persoon	Plezier, tevredenheid, persoonlijke groei, zelfacceptatie, autonomie
Fysieke integriteit	Gezondheid, vitaliteit, tevredenheid uiterlijk
Materiële bestaansvoorwaarden	Vervulling van basisbehoeften, gevoel van zekerheid, verwerven van geld en bezittingen
Activiteit	Productiviteit en werk, creativiteit, rust, ontspanning, plezier in vrije tijd
Sociale verbondenheid	Goede relaties, gezelligheid, liefde, harmonie, intimiteit, steun, altruïsme
Leven in het algemeen	Duurzame waarden en idealen, levensovertuigingen, culturele tradities

Figuur 2. De zes domeinen van zingeving

Bron: Gerben Westerhof, Ernst Bohlmeijer, *Psychologie van de Levenskunst*, 2010

¹⁹ William James, *Psychology: a brief course*, (New York: Henry Holt & Company, 1892), 176-193, <https://doi.org/10.32376/3f8575cb.8ccffaec>.

²⁰ Gerben Westerhof en Ernst Bohlmeijer, *Psychologie van de levenskunst*, (Amsterdam: Uitgeverij Boom, 2010), 133, 137.

Het laatste domein wordt als enigszins overkoepelend gezien met betrekking tot de eerste vijf en neigt meer richting existentiële zingeving²¹.

In Westerhof en Bohlmeijers boek wordt verwezen naar Baumeisters verschillende functies van zingeving²². Twee belangrijke functies zijn de *need for value* en *need for self-worth*. Beiden staan in relatie tot de omgeving; bij de eerste gaat het erom dat men het leven wil kunnen verantwoorden zodat het acceptabel is voor de anderen in de gedeelde cultuur²³, de tweede heeft betrekking op het positief gewaardeerd voelen door de omgeving en op die wijze zichzelf positief kunnen waarderen²⁴. Wanneer een jongere start op het vso, komt hij terecht in een andere omgeving en een andere cultuur dan hij gewend is. Hij zal dan opnieuw moeten gaan inventariseren wat de omgeving van hem wenst om zich op de juiste manier te kunnen verantwoorden. Dit vraagt veel van een jongere en hierop kan hij, in combinatie met het moeten werken aan de reden voor de overstap naar het vso, vastlopen.

Ook stellen Westerhof en Bohlmeijer dat het geven van richting aan het leven een belangrijk onderdeel is van zingeving²⁵. Zij benoemen enkele begrippen, waarvan er drie van belang zijn wanneer we kijken naar problemen met betrekking tot zingeving binnen het vso: *need for efficacy* (men heeft het nodig om te geloven dat men controle heeft over levensgebeurtenissen), *manageability* (men moet het gevoel hebben dat er bronnen zijn waaruit men kan putten om zo het leven het hoofd te bieden) en *choice and responsibility* (men moet het gevoel hebben dat men persoonlijke keuzevrijheid heeft om het leven richting te geven)²⁶. Jongeren in het vso kunnen vastlopen binnen deze drie aspecten. Het gevoel van *efficacy* en *choice and responsibility* zijn aangetast door de meestentijds niet vrijwillige keuze om hun schoolcarrière te starten of voort te zetten binnen het vso. Zij kiezen niet naar welke school zij gaan en nemen geen beslissing op basis van de keuzes van vrienden of vriendinnen, zoals dit wel gebeurt in de reguliere setting. Daarnaast missen zij door mogelijke problemen in de thuissituatie en soms zelfs uithuisplaatsing een (gedeelte van) de bronnen waaruit zij kunnen putten wat betreft *manageability*. Al deze begrippen hangen nauw samen met de zes dimensies die Westerhof en Bohlmeijer noemen met betrekking tot zingeving en zingevingsproblematieken (zie figuur 2 op pagina 11).

Hierop verder bordurend komen onder andere van Zanten-van Hattum en Tilma met drie hoofdelementen van zingeving: de persoon, relaties en waarden. Er is een verhouding tussen de persoonlijke identiteit en de sociale omgeving. Men zoekt door middel van exploratie en commitment wat het beste bij de eigen persoon past, maar houdt ook rekening met de verplichtingen en connecties met de sociale omgeving²⁷. Verder hebben zaken als aanleg, temperament, talent, maar ook geslacht, seksuele voorkeur en etniciteit te maken met zingeving en de persoon²⁸. Het element 'relatie' heeft te maken met de 'belangrijke ander' (de ander waar je iets van leert en/of waaraan je iets leert), zoals familie, vrienden, leeftijdsgenoten, maar ook het land waarin je woont en de (sub)cultuur waarvan je onderdeel uitmaakt²⁹. Wat betreft

²¹ Gerben Westerhof en Ernst Bohlmeijer, *Psychologie van de levenskunst*, (Amsterdam: Uitgeverij Boom, 2010), 133, 146.

²² Westerhof en Bohlmeijer, *Psychologie van de levenskunst*, 139-140.

²³ Westerhof en Bohlmeijer, *Psychologie van de levenskunst*, 139.

²⁴ Westerhof en Bohlmeijer, *Psychologie van de levenskunst*, 140.

²⁵ Westerhof en Bohlmeijer, *Psychologie van de levenskunst*, 141.

²⁶ Westerhof en Bohlmeijer, *Psychologie van de levenskunst*, 142-143.

²⁷ Wim Smeets, Joumana Nahar en Nicolette Hijweege, "Zingeving bij jongeren in de onderbouw van het vmbo", *Psyche en Geloof*, 26, no. 3 (2015): 168.

²⁸ Mariet van Zanten-van Hattum, *Leren omgaan met zingevingsvragen*, (Nijmegen: KSGV, 1994), 46-47.

²⁹ Van Zanten-van Hattum, *Leren omgaan met zingevingsvragen*, 47.

waarden worden de volgende gekoppeld aan zinbeleving bij jongeren: zelfontplooiing, luxe, traditie, zelfbepaling, carrière en gelijkheid. Deze waarden staan vooral in verband met 'goed en slecht' in de morele zin. Binnen de waarden bevinden zich ook de idealen, waarin de centrale vraag is: 'wat wil ik met mijn leven?'³⁰.

Tilma komt met een werkdefinitie van zingeving in haar masterscriptie, geïnspireerd door verschillende psychologen (waaronder Van Zanten-Van Hattum, Van der Lans en Mooren): "Zingeving betreft de cognitieve en affectieve processen van oriënteren, interpreteren en evalueren, om zinvolheid en onzinvolheid van elkaar te scheiden, in zowel alledaagse als existentiële ervaringen"³¹. Zij beschrijft verder dat de processen rondom zingeving worden gedreven door bewuste en onbewuste motivaties, zoals doelgerichtheid, waarderingen en eigenwaarde. Hoewel zingeving per individu verschilt, stelt zij dat het wel beïnvloed kan worden door buitenaf (e.g. cultuur, generatie, gemeenschap). Daarnaast kan zingeving zowel gedrag zijn als leidend tot bepaald gedrag³².

Jacobs haalt werken aan van zowel Smit als Tronto om tot een definitie te komen: "zingeving is het proces waarin een mens zich tot de wereld verhoudt ... en heeft betrekking op persoon-zijn in de context. Het is geen louter innerlijk of psychologisch proces"³³. Zij spreekt over een "beweging naar binnen" (dieper liggende ambities en ultieme waarden) en een "beweging naar buiten" (contact met de wereld en zorgen voor de wereld)³⁴.

Als laatste wil ik kort stilstaan bij Mooren die onderbouwt dat zingeving een proces is en een "resultante van een complex proces van waarnemen en waarderen dat een ervaringsconstellatie teweeg brengt"³⁵. Hij spreekt, net als bijvoorbeeld Westerhof en Bohlmeijer, over de verschillende aspecten van zingeving. Hij benoemt: begrijpelijkheid van de werkelijkheid, betrokkenheid bij een doel, gemoedsrust door het juiste te doen, eigenwaarde en competentie. Op basis van bovenstaande beschouwingen kom ik tot de volgende definitie van zingeving:

Zingeving is het proces waarin de mens zich tot de wereld verhoudt³⁶; het is een complex en continu proces van waarnemen, oriënteren, interpreteren, evalueren en waarderen³⁷, zowel van existentiële als alledaagse ervaringen en het een plek kunnen geven van die ervaringen in het levensverhaal (narratief).

³⁰ Wim Smeets, Joumana Nahar en Nicolette Hijweege, "Zingeving bij jongeren in de onderbouw van het vmbo", *Psyche en Geloof*, 26, no. 3 (2015): 168.

³¹ Jeltje Tilma, *Zingeving bij jongeren in de jeugdhulpverlening*, (ongepubliceerde masterscriptie), Universiteit van Utrecht, 2012, 14.

³² Tilma, *Zingeving bij jongeren in de jeugdhulpverlening*, 2012, 14.

³³ Gaby Jacobs, *Zin in geestelijke verzorging*, (Utrecht: Net aan Zet, 2020), 27.

³⁴ Jacobs, *Zin in geestelijke verzorging*, 27.

³⁵ Jan Hein Mooren, *Bakens in de stroom: naar een methodiek van het humanistisch geestelijk werk*, (Utrecht: De Graaff, 2013), 21.

³⁶ Jacobs, *Zin in geestelijke verzorging*, 27.

³⁷ Mooren, *Bakens in de stroom*, 21.

Interne aspecten	Dieper liggende ambities Ultieme waarden Doelgerichtheid Waarderingen Eigenwaarde Motivatie Welbevinden Gemoedsrust Waardevolheid
Externe aspecten	Contact met de wereld Zorgen voor de wereld Beïnvloeding door cultuur, generatie, gemeenschap De 'belangrijke ander' (degene waarvan je iets leert en/of waaraan je iets leert) Transcendentie Erkenning
Persoon	Verhouding tussen persoonlijke identiteit en sociale omgeving Aanleg, temperament, talent, geslacht, seksuele voorkeur, etniciteit Betrokkenheid bij zichzelf en de ander

Figuur 3. Drie domeinen van zingeving
Bron: Jeltje Tilma, 2012 - Gaby Jacobs, 2020 - Jan Hein Mooren, 2013

2.1.2 Zingeving en religie

Vanuit een historisch oogpunt heeft religie altijd een belangrijke rol gespeeld in het voorzien van een geloof waar het volledige wereldbeeld door vervuld was. Leijssen benoemt in haar artikel dat de twintigste eeuw in het teken stond van de opmars van het existentialistische wereldbeeld, "waarbij mensen geloven dat er geen hoger plan zit in het leven van de mens, dat de mens bij toeval geboren wordt en sterkt, dat er aan het bestaan geen zin van buitenaf gegeven is"³⁸. Daarnaast stelt zij dat niet het gekozen model (religieus, existentialistisch, humanistisch, et cetera), maar de verbintenis met het geloofssysteem stipuleert of er betekenis uit ontstaat³⁹. Onze samenleving is in de loop der jaren meer pluriform geworden, wat ertoe heeft geleid dat het individu meer aan *bricolage*⁴⁰ is gaan doen: men maakt een 'lappendeken' van elementen uit verschillende religieuze tradities en wereldbeelden. Maar tegelijkertijd benadrukt van Dijk-Groeneboer in haar Handboek Jongeren en Religie dat een mens zijn individualiteit centraal heeft staan, maar nog steeds collectieve (en dus ook collectieve religieuze) verbanden opzoeken. Deze verbanden zijn "anders dan de oude geïnstitutionaliseerde verbanden"; zij zijn meer 'vloeibaar' en 'beweeglijk' en zijn daardoor bij uitstek afgestemd op het individu wat zelfontplooiing en

³⁸ Mia Leijssen, "Zingeving en zingevingproblemen vanuit psychologisch perspectief", *Wetenschappelijk denken: een laboratorium voor morgen? Lessen voor de eenentwintigste eeuw*, (Leuven: Universitaire Pers Leuven, 2004), 246.

³⁹ Leijssen, "Zingeving en zingevingproblemen vanuit psychologisch perspectief", 246.

⁴⁰ Ruud Ganzevoort, "Narrative approaches", in *Wiley-Blackwell Companion to Practical Theology* (red. Bonnie Miller-McLemore), (Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell Ltd., 2011), 221.

authenticiteit centraal heeft staan⁴¹. De Canadese filosoof Taylor zegt hierover: “Veel mensen vinden hun spirituele thuis in kerken. Deze connecties zijn blijkbaar nog steeds krachtig in de moderne wereld. We moeten een eenvoudige fout voorkomen: dat we niet de nieuwe plaats van religie in onze persoonlijke en sociale levens, het kader van het begrijpen dat we zouden moeten volgen in onze eigen spirituele besef, verwarren met het probleem van welke paden we zullen volgen”. Het nieuwe kader heeft sterke individualistische componenten, maar dit betekent niet zonder meer dat de inhoud geïndividualiseerd is. Veel mensen zullen zich aansluiten bij krachtige religieuze gemeenschappen, omdat dat is waar het spirituele besef van mensen hen naartoe leidt”⁴².

Volgens Van Dijk-Groeneboer heeft religiositeit voor jongeren verschillende functies: “het verschaffen van morele en levensbeschouwelijke oriëntaties, in sociale verbanden en relaties en in mogelijkheden tot identificatie. Daarnaast kan religie ook dienen als een “etnische identificatie, wat vaak gezien wordt bij moslimjongeren”⁴³.

Jongeren geven aan dat respect een belangrijk aspect is van het leven. Van Dijk-Groeneboer spreekt hierin over de ‘gouden regel’: “zoals jij wilt dat de anderen jou behandelen, behandel hen net zo” (Tob. 4,15, Mat. 7,12, Luc. 6,31). Ook niet-religieuze jongeren leven volgens dit credo (of zouden dit graag willen) en zijn zich ervan bewust dat dit een religieuze achtergrond heeft.

Met name in de moslimcultuur wordt religie gekoppeld aan het leven en het ‘hoe te leven’: vanuit huis en vanuit de religieus leider worden de jongeren bewust gemaakt van de consequenties van goed leven: dat je na de dood in de hemel komt en daar beloond wordt voor goede daden en een rechtschapen leven⁴⁴.

Hacking, tot recent studentenpastor aan de Radboud Universiteit, verdiepte zich jarenlang in de relatie tussen jongeren, zingeving en religie. Hij formuleerde een drietal facetten binnen religie: verbindingen (met zichzelf en de ander), levensvragen en motivatie en inspiratiebronnen (binnen zichzelf en de ander). Verder stelt hij dat jongeren van huis uit vaak weinig met betrekking tot religie hebben meegekregen, en daardoor moeite hebben met het begrijpen van gelovige symboliek en het “vermogen om de werkelijkheid religieus te lezen”. Desalniettemin zag hij in zijn werk als studentenpastor dat jongeren “soms wel hevig geïnteresseerd zijn in het religieuze omdat ze op zoek zijn naar houvast, naar inspiratie voor hun idealen en motivatie voor hun daden”⁴⁵.

⁴¹ Monique van Dijk-Groeneboer, *Handboek jongeren en religie. Katholieke, protestantse en islamitische jongeren in Nederland*, (Almere: Uitgeverij Parthenon, 2010), 50.

⁴² Charles Taylor, *A secular age*, (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007), 516 (vertaald vanuit het Engels door mijzelf).

⁴³ Van Dijk-Groeneboer, *Handboek jongeren en religie*, 61.

⁴⁴ Caspar Pisters, “Imam Osman Celil Ziylan: de dood is niet het einde van het leven, maar het begin van het oneindige”, *Algemeen Dagblad*, laatst aangepast op 30 oktober 2020, geraadpleegd op 24 januari 2024, <https://www.ad.nl/werk/imam-osman-celil-ziylan-de-dood-is-niet-het-einde-van-het-leven-maar-het-begin-van-het-oneindige~a6a1718b/>.

⁴⁵ John Hacking, “Jongeren, zelfbeeld, zingeving, religie”, *Pedagogiek in Praktijk*, 35 (2007).

2.2 Geestelijke verzorging

2.2.1 Geestelijke verzorging: definities

Volgens de herziene beroepsstandaard van de VGVZ van 2015 wordt geestelijke verzorging gezien als: “professionele begeleiding, hulpverlening en advisering bij zingeving en levensbeschouwing”⁴⁶. Hierbij maken zij gebruik van verschillende definities van ‘geestelijk’, waaronder die van Schilderman; hij spreekt van drie dimensies van de geest: vitaliteit, functionaliteit en betekenisdimensie⁴⁷. De definitie van ‘zingeving’ zoals omschreven door Hekking: “het meer actieve, informele en individuele aspect van het proces waarmee mensen hun leven ordenen en betekenis geven”⁴⁸. Er wordt gesproken over “zingeving in de breedste zin van het woord”: de existentiële, spirituele, ethische en esthetische dimensie⁴⁹. Tot slot gebruiken zij voor ‘levensbeschouwing’ de definitie: “het meer reflectieve, formele en gezamenlijke aspect van zingeving, zoals dat bijvoorbeeld in religieuze en humanistische tradities wordt vormgegeven”⁵⁰. Op basis van bovenstaande beschouwingen kom ik tot de volgende definitie van geestelijke verzorging:

Een geestelijk verzorger ondersteunt en begeleidt bij het vertellen van het levensverhaal en het plaatsen van (contingente) situaties en ervaringen hierin en heeft een ondersteunende, begeleidende en adviserende rol bij aspecten van zingeving en levensbeschouwing.

Savelkoul en Körver stellen dat het van groot belang is dat een geestelijk verzorger zich bezighoudt met het levensverhaal van de cliënt. “Mensen vormen (meer of minder) kleurrijke patronen uit het leven om tot een levensverhaal”⁵¹ schrijven zij. Een levensverhaal is van belang bij het zicht krijgen op wie je als persoon bent. Door middel van het construeren van ons levensverhaal scheppen we orde in de “chaotische veelheid aan voorvallen, die zonder verhaal geen betekenis aan het leven zou geven”⁵². Twee aspecten die nauw verbonden zijn aan het levensverhaal, zijn identiteitsvorming en zingeving. Wanneer je een samenhangend levensverhaal kunt vertellen, vormt zich een (min of meer) stabiele identiteit. Door middel van het kunnen plaatsen van ervaringen in ons levensverhaal en het interpreteren en analyseren hiervan, wordt zingeving bereikbaar⁵³.

⁴⁶ Vereniging van Geestelijk Verzorgers, “Beroepsstandaard Geestelijk Verzorger 2015”, Vereniging van Geestelijk Verzorgers (VGVZ), 2016, 10.

⁴⁷ Hans Schilderman, *Wat is er geestelijk aan geestelijke zorg?* (Nijmegen: Radboud Universiteit, 2009), 12.

⁴⁸ Roel Hekking, “Geïntegreerd werken en niet anders”, *In het oog in het hart; Geestelijke Verzorging 2.1* (red. Sjaak Körver), (Nijmegen: Valkhof Pers, 2014), 59-72.

⁴⁹ Vereniging van Geestelijk Verzorgers, “Beroepsstandaard Geestelijk Verzorger 2015”, 10.

⁵⁰ Vereniging van Geestelijk Verzorgers, “Beroepsstandaard Geestelijk Verzorger 2015”, 37.

⁵¹ Frans Savelkoul en Sjaak Körver, “Kwaliteit door professionaliteit: reflectie op het raakvlak van beroep en levensscript”, *Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 10, no. 3 (2021): 22.

⁵² Savelkoul en Körver, “Kwaliteit door professionaliteit: reflectie op het raakvlak van beroep en levensscript”, 25.

⁵³ Savelkoul en Körver, “Kwaliteit door professionaliteit: reflectie op het raakvlak van beroep en levensscript”, 25.

2.2.2 Geestelijke verzorging, zingeving en religie

In de beroepsstandaard wordt aangegeven dat levensbeschouwing en zingeving “in elkaars verlengde liggen”⁵⁴. Daarnaast stellen zij dat zingeving “zowel de existentiële dimensie als de spirituele en religieuze dimensie” omvat⁵⁵.

Waar door de eeuwen heen lichamelijke en geestelijke zorg hand in hand ging, is deze vanzelfsprekendheid in de eenentwintigste eeuw vrijwel verdwenen. De aandacht voor levensbeschouwelijke en religieuze betekenisverlening ligt nu vaak op het bordje van de zorg- en hulpverlening⁵⁶. Ondanks dat deze vanzelfsprekendheid verdwenen is, is de behoefte naar deze tak van zorg nog altijd aanwezig en daarin kan de geestelijk verzorger een hoofdrol spelen. Het is niet zonder reden dat de VGVZ stelt dat “[de geestelijk verzorger] het vermogen [bezit] om het verhaal van de cliënt in zijn religieuze of levensbeschouwelijke implicaties te kunnen verstaan en het vermogen [bezit] om deze doorleefd in verband te brengen met diens eigen proces van zingeving en levensoriëntatie”⁵⁷.

2.2.3 Geestelijke verzorging op scholen in het buitenland: chaplaincy

In Engelstalige landen als Ierland, het Verenigd Koninkrijk en Australië biedt meer dan de helft van alle middelbare scholen *school-based counselling*^{58 59 60}, veelal ook wel *chaplaincy* genoemd. In de jaren '90 had *chaplaincy* een religieuze (met name christelijke) basis, hoewel vanuit de meeste *chaplains* niet gewijd zijn (zogenoemde *laypersons*)⁶¹. Verrassend is, dat de huidige *chaplains* nog steeds vanuit een religieuze achtergrond komen, maar dus niet meer strikt vanuit deze basis opereren. Sinds 2010 is de discussie over de relevantie van deze geloofsbasis en daarmee de rol en de uitgangspositie van de *chaplain* steeds groter geworden⁶². De rolomschrijving van de *chaplain* varieert, maar de meeste literatuur is het erover eens dat het een veelzijdige en complexe rol is: “*chaplaincy* is een complexe, multidimensionale taak, en de *chaplain's* nieuwe rol is nu om een sociale cultuur te omarmen die een mix is van multi-religiositeit en a-religiositeit onder leerlingen en personeel”⁶³. Toch wordt er ook van de *chaplain* gevraagd dat hij zijn eigen geloofscultuur niet verloochent; er wordt van hem verwacht dat hij

⁵⁴ Vereniging van Geestelijk Verzorger, “Beroepsstandaard Geestelijk Verzorger 2015”, Vereniging van Geestelijk Verzorger (VGVZ), 2016, 11.

⁵⁵ Vereniging van Geestelijk Verzorger, “Beroepsstandaard Geestelijk Verzorger 2015”, 38.

⁵⁶ Vereniging van Geestelijk Verzorger, “Beroepsstandaard Geestelijk Verzorger 2015”, 41.

⁵⁷ Vereniging van Geestelijk Verzorger, “Beroepsstandaard Geestelijk Verzorger 2015”, 42.

⁵⁸ Mick Cooper, *School-based counselling in UK Secondary Schools: A review and critical evaluation*, (Lutterworth: BACP/Counselling MindEd, 2013), 4.

⁵⁹ “school chaplaincy”, Crockford’s Clerical Directory, <https://www.crockford.org.uk/listings-section/educational-chaplains>, laatst aangepast in 2023, geraadpleegd op 18 september 2023.

⁶⁰ National School Chaplaincy Program, “National School Chaplaincy Programme Evaluation”, The Australian Government Department of Education and Training, laatst aangepast in 2018, geraadpleegd op 18 september 2023, <https://www.education.gov.au/national-school-chaplaincy-program-nscp/resources/national-school-chaplaincy-programme-evaluation-report>.

⁶¹ James O’Higgins-Norman, *Education matters: readings in pastoral care for school chaplains, guidance counsellors and teachers*, (Dublin: Veritas, 2014).

⁶² David Zyngier, “Schools don’t need chaplains, they need qualified counsellors”, *The Guardian*, 2018, <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/jun/21/chaplains-or-counsellors-schools-should-have-a-choice>, laatst aangepast op 21 juni 2018, geraadpleegd op 11 september 2023.

⁶³ Gordon Parry, “The new age of school chaplaincy”, *Independent School Parent*, <https://independentschoolparent.telegraph.co.uk/education-news/school-chaplaincy/>, laatst aangepast op 6 juni 2017, geraadpleegd op 18 september 2023.

deze uitdraagt, zonder dat hij daardoor evangeliseert of bekeert⁶⁴. Moran stelt daarnaast dat een *chaplain* ook een zingevingselement toevoegt aan het onderwijs, omdat hij de jongeren helpt bij het onderzoeken en ervaren van hun spirituele beleving en het plaatsen van situaties en ervaringen in hun levensverhaal⁶⁵. Als laatste wil ik Roberts aanhalen die de *chaplain* een *flâneur* noemt; “een excentriek en ambigue figuur die gezien wordt als rondtrekkend, maar toch geworteld op één plek, ondergedompeld in de menigte, terwijl hij hiervan losstaat”⁶⁶; zij zijn present, onpartijdig en onbevooroordeeld, middenin de (school)gemeenschap⁶⁷.

2.2.4 Geestelijke verzorging in het Nederlandse onderwijssysteem?

Tijdens een gastcollege van Karin Seijdell, communicatiemedewerker van VGVZ, werd gevraagd of zij het zinvol vindt om geestelijk verzorgers te installeren op middelbare scholen in Nederland. Zij gaf toen aan dat binnen de VGVZ hier al enige tijd druk over werd gesproken; zij en haar collegae zien een absolute meerwaarde van een geestelijk verzorger op de middelbare school en spoorde ons aan om daarin ook onze mening kenbaar te maken; hoe meer mensen zich hier positief over uitspreken, hoe groter de kans dat het door de scholen en de overheid serieus wordt genomen, meende zij⁶⁸. We spreken hier vanuit wenselijkheid; op het moment van schrijven lopen er verschillende onderzoeken naar de meerwaarde en zinvolheid van een geestelijk verzorger in het voortgezet onderwijs.

Wat kan een geestelijk verzorger hierin betekenen? Zowel binnen het regulier als het speciaal voortgezet onderwijs kampt men met forse personeelstekorten, oplopend tot ruim 23%⁶⁹. De docenten die werkzaam zijn binnen het onderwijs ervaren een hoge werkdruk en steeds meer van hen krijgen klachten zoals burn-out⁷⁰. Zij komen niet toe aan zaken als gesprekken met betrekking tot zingeving, identiteit en spiritualiteit. Jongeren hebben behoefte aan een zorgverlener die “beschikbaar is en echte aandacht geeft”⁷¹; hierdoor kan er ruimte ontstaan bij de jongere voor het vertellen van zijn levensverhaal, waarbinnen hij betekenis kan verlenen aan situaties en gebeurtenissen en deze als (on)zinvol kan bestempelen. Daarnaast spreken Jackson et al. over “beoefenaars die opgeleid zijn tot en open staan voor diverse spirituele praktijken, geloven, normen en culturele achtergronden” wanneer het gaat over het doelgericht vragen

⁶⁴ Elizabeth Barry, *School chaplaincy: embracing and inhabiting liminality*, (ongepubliceerde masterscriptie), Dublin City University, 2022, 52.

⁶⁵ Áine Moran, *The rationale for school chaplaincy in Ireland*, (ongepubliceerde masterscriptie), Dublin City University, 2014, 341.

⁶⁶ Stephen Roberts, “Walking with turtles and botanising on asphalt: chaplain as flâneur as public theologian”, *Practical Theology*, 10, no. 4 (2017): 351-366.

⁶⁷ Steve Younger, *Time for reflection: a guide to school chaplaincy and spiritual development*, (Edinburgh, UK: Saint Andrew Press, 2018).

⁶⁸ Karin Seijdell (communicatiemedewerker VGVZ), in gesprek met auteur, 9 mei 2023.

⁶⁹ “Lerarentekort”, *Veel minder animo om voor de klas te staan, uitval lerarenopleiding groot*, <https://www.ad.nl/binnenland/veel-minder-animo-om-voor-de-klas-te-staan-uitval-lerarenopleiding-groot~a92e65b0/#:~:text=De%20tekorten%20aan%20geschoolde%20en,Basisscholen%20zoeken%20juist%20veel%20schoolleiders>, laatst aangepast op 10 mei 2023, geraadpleegd op 31 augustus 2023.

⁷⁰ “Werkdruk onderwijs”, *Personeel voortgezet onderwijs kampt vaker met burn-out*, <https://www.aob.nl/actueel/nieuws/personeel-voortgezet-onderwijs-kampt-vaker-met-burn-out/>, laatst aangepast op 16 juni 2022, geraadpleegd op 31 augustus 2023.

⁷¹ André Mulder, “Op zoek naar zingevinggerichte interactie in de jeugdzorg”, *Psyche en Geloof*, 24, no. 3 (2014): 167.

stellen met betrekking tot zingeving, spiritualiteit, religie en cultuur⁷². Deze behoeften zouden op constructieve wijze vormgegeven kunnen worden door een geestelijk verzorger, daar een docent er te weinig tijd voor heeft en een geestelijk verzorger hier specifiek voor is opgeleid.

2.3 Doelgroep

2.3.1 Jongeren binnen het vso

Bij jongeren binnen het speciaal onderwijs is vaak sprake van leerproblemen, concentratieproblemen, internaliserend of externaliserend gedrag, een disharmonisch ontwikkelingsprofiel en/of co-morbiditeit⁷³. In het onderzoek dat Warrens et al. deden naar de leerling kenmerken van jongeren binnen het vso, kwam naar voren dat bij deze jongeren (gekeken naar de groepering die voorheen als cluster vier⁷⁴ werd geclassificeerd) meerdere persoons- en contextfactoren, in combinatie met ondersteuningsbehoeften werden gesignaleerd. De meest voorkomende waren: het hebben van concentratie-, psychiatrische- en/of externaliserende problematieken, in combinatie met hoge ongeoorloofd absentie en de aanwezigheid van externe hulpverlening⁷⁵.

Binnen het vso bevindt zich een groot aantal jongeren met een stoornis binnen het autistisch spectrum (ASS); van de 92% van jongeren met ASS, gaat 53.8% naar het vso⁷⁶. ASS gaat vaak samen met alexithymie: het moeite hebben met het herkennen, ervaren en beschrijven van eigen en andermans gevoelens⁷⁷. Dit kan ertoe leiden dat deze groep jongeren op een andere manier met zingeving omgaat en soms zelfs een gebrek kent aan zingeving, zonder hier last van te hebben: “iemand met autisme kan zijn gehele leven een gevoel van zinloosheid hebben, als onderdeel van diens bestaan. Dit hoeft niet te betekenen dat diegene zich hier ongelukkig bij voelt”.⁷⁸

Wanneer we ‘zinggeving’ koppelen aan jongeren binnen het vso, zien we dat er verschillende zaken raken aan een gebrek hieraan: depressie (“een gebrekkige persoonlijke zingeving kan leiden tot depressieve gevoelens”⁷⁹), maar ook verslaving (“mensen met een verslaving ervaren minder persoonlijke zin”⁸⁰). Daarnaast worden zingevingsproblemen ook gekoppeld aan

⁷² Lovie Jackson, Catherine Roller White, Kirk O’Brien, et al., “Exploring spirituality among youth in foster care: findings from the Casey Field Office Mental Health Study”, *National Institutes of Health*, 15, no. 1 (2010): 116.

⁷³ Matthijs Warrens, Anke de Boer en Jan Bijstra, *De invloed van leerling- en schoolkenmerken op de prestaties en ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte in het (voortgezet) speciaal onderwijs*, (Groningen: GION Onderzoek/Onderwijs, 2023), 17-18.

⁷⁴ Voordat de wet op Passend Onderwijs in 2014 werd ingevoerd, werden jongeren binnen het speciaal onderwijs ingedeeld in vier clusters: cluster 1: blinde en slechtziende leerlingen, cluster 2: dove, slechthorende leerlingen en leerlingen met taal-spraak ontwikkelingsstoornis, cluster 3: lichamelijk en/of verstandelijk gehandicapte leerlingen en langdurig zieken, cluster 4: leerlingen met psychische stoornissen en gedragsproblemen.

⁷⁵ Warrens et al., *De invloed van leerling- en schoolkenmerken op de prestaties en ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte in het (voortgezet) speciaal onderwijs*, 17-18.

⁷⁶ “Autisme Factsheet”, *Rapportage Nederlands Autisme Register*, Nederlandse Vereniging voor Autisme, 2020, 16.

⁷⁷ Jessie Poquérusse, Luigi Pastore, Sara Dellantino en Gianluca Esposito, “Alexithymia and autism spectrum disorders: A complex relationship”, *Frontiers in Psychology*, 9, (2018): 1196.

⁷⁸ Annelies Spek, “Zingeving bij autisme”, *De Psycholoog*, 1, (2020): 12.

⁷⁹ Gerben Westerhof en Ernst Bohlmeijer, *Psychologie van de levenskunst*, (Amsterdam: Uitgeverij Boom, 2010), 156.

⁸⁰ Gerben Westerhof en Ernst Bohlmeijer, *Psychologie van de levenskunst*, (Amsterdam: Uitgeverij Boom, 2010), 156.

verlieservaringen; deze ervaringen zorgen ervoor dat iemand zijn zingeving moet hervormen. Los van de stoornissen waarmee veel jongeren binnen het vso kampen, hebben zij vrijwel altijd te maken met verlieservaringen (e.g. het verplicht zijn hun middelbare school en vrienden te verlaten om te starten op het vso, maar ook het verlies van autonomie, onder andere doordat een jongere meestal vanwege de afstand met een taxi naar een vso moet). Jongeren binnen het speciaal onderwijs komen vaak uit problematische (gezins)situaties en wonen vaak elders binnen een groep mensen die zij niet zelf gekozen hebben en die niet per sé bij hen passen. Dit kan ertoe leiden dat zij vastlopen in hun oriënterende fase; doordat hun basis (i.e. hun sociale omgeving) verstoord is, hebben zij minder klankbord, maar ook minder voorbeelden en in sommige gevallen zelfs geen basispakket aan waarden. Dit maakt dat zij moeite hebben met het zich oriënteren op zingevingsaspecten en -situaties. Ook binnen de evaluatiefase kunnen problemen ontstaan: de bronnen die hiervoor gebruikt worden zijn het waardesysteem en het zelfbeeld. Zoals Harder et al. in hun onderzoek van 2006 al lieten zien, komt een negatief zelfbeeld naar verhouding vaker voor bij jongeren binnen de residentiële jeugdzorg⁸¹. Ondanks dat het onderzoek van Harder specifiek gericht is op de residentiële jeugdzorg, wil ik het toch benoemen, aangezien bijna 50% van de leerlingen in het vso woonachtig zijn binnen de residentiële jeugdzorg⁸². In de huidige maatschappij ligt de nadruk veelal op de alledaagse zingeving, tel daarbij op dat onze samenleving steeds individualistischer wordt en je ziet dat men meer op zichzelf is aangewezen wanneer het gaat over betekenisverlening en zingeving⁸³.

2.3.2 Zingevingsvraagstukken en -behoeften

Smeets et al. deden in 2015 onderzoek naar zingeving onder jongeren binnen het vmbo. Jongeren gaven hierin aan dat zingeving vooral gevonden werd in: contacten met vriend(inn)en, relatie met familie, op vakantie en naar feestjes gaan, goede cijfers behalen, deelnemen aan sport of hobby en het lezen van boeken, het kijken van films en het luisteren naar muziek⁸⁴. Daarnaast gaven ze aan dat ze in deze periode van hun leven gezondheid, familie, vriendschappen, hobby en sport, een goed mens zijn en blij zijn met zichzelf belangrijk vinden⁸⁵. Tilma interviewde jongeren binnen de residentiële jeugdzorg en vroeg hen wat 'zingeving' voor hen betekent. Van de 10 jongeren die zij interviewde kon er maar één daadwerkelijk aangeven wat zingeving betekent, voor de rest riep het woord weinig op (e.g. "iemand zijn zin geven", "betekenis van de zin")⁸⁶. Jongeren lijken met name onbewust bezig te zijn met zingeving en dan vooral op alledaags niveau⁸⁷. In Tilma's onderzoek kwam naar voren dat jongeren ook op existentieel niveau bezig zijn met zingeving (e.g.

⁸¹ Annemiek Harder, Erik Knorth en Tjalling Zandberg, *Residentiële jeugdzorg in beeld. Een overzichtsstudie naar de doelgroep, werkwijzen en uitkomsten*, (Amsterdam: SPW Uitgeverij, 2006).

⁸² Percentage berekend aan de hand van cijfers vanuit het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: "leerlingenaantallen in het voortgezet onderwijs" en "kansengelijkheid en onderwijsondersteuning", <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/voortgezet-onderwijs/leerlingen/leerlingenaantallen-voortgezet-onderwijs>, <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-9af32e4bdf61d5fa45dd9c203c900e538a7996bb/pdf>, laatst aangepast in 2023, geraadpleegd op 3 september 2023.

⁸³ Westerhof en Bohlmeijer, *Psychologie van de levenskunst*, 133-134.

⁸⁴ Wim Smeets, Joumana Nahar en Nicolette Hijweege, "Zingeving bij jongeren in de onderbouw van het vmbo", *Psyche en Geloof*, 26, no. 3 (2015): 170-176.

⁸⁵ Smeets et al., "Zingeving bij jongeren in de onderbouw van het vmbo", 170-176.

⁸⁶ Jeltje Tilma, *Zingeving bij jongeren in de jeugdhulpverlening*, (ongepubliceerde masterscriptie), Universiteit van Utrecht, 2012, 61.

⁸⁷ Tilma, *Zingeving bij jongeren in de jeugdhulpverlening*, 62.

nadenken over sterven, de zin van het bestaan), maar kunnen dit niet benoemen als zodanig⁸⁸. Daarnaast benoemde zij ook dat er geen collectieve zingeving plaatsvindt bij jongeren. Zij schrijft: “de jongeren vinden het collectief belangrijk, maar zingeving vindt niet per sé binnen dat collectief plaats”⁸⁹. Uit het onderzoek dat van Breemen deed blijkt dat er drie typen vragen zijn waar jongeren zich veelal mee bezig houden: over het menselijk handelen (e.g. het gedrag van mensen), over existentiële zaken (e.g. identiteit, wie wil ik zijn) en over relationele zaken (e.g. hoe is mijn bestaan verweven met dat van anderen)⁹⁰.

⁸⁸ Jeltje Tilma, *Zingeving bij jongeren in de jeugdhulpverlening*, (ongepubliceerde masterscriptie), Universiteit van Utrecht, 2012, 63.

⁸⁹ Tilma, *Zingeving bij jongeren in de jeugdhulpverlening*, 63.

⁹⁰ Daphne van Breemen, *Religieuze en spirituele levensvragen aan de keukentafel*, (ongepubliceerde masterscriptie), Universiteit van Utrecht, 2017.

3 | Doelstelling

3.1 Doelstelling

Vanuit de theorie weten we welke zingevingsproblematieken zich voor kunnen doen bij jongeren en waar hun zingevingsvraagstukken en -behoeften liggen. Toch weten we nog niet hoe dit past binnen het vso. Het interne doel van dit onderzoek binnen het vso is om nieuwe kennis te vergaren over de doelgroep en hun zingevingsbehoeften en -vraagstukken. Het externe doel is het bijdragen aan de ontwikkeling van de geestelijke verzorging binnen het vso, door middel van het onderzoeken van zingevingsbehoeften en -vraagstukken bij jongeren en de rol die een geestelijk verzorger hierbij kan hebben. Ik wil in kaart brengen welke zingevingsvraagstukken er liggen bij jongeren en welke behoeften zij hebben. Daarnaast wil ik bekijken of en hoe dit momenteel wordt vormgegeven binnen vso-scholen. Ik ben mij ervan bewust dat dit onderzoek geen oplossingen gaat bieden, maar de bedoeling is dat het inzichten geeft in de (on)mogelijkheden van het aanstellen van een geestelijk verzorger in het vso.

3.2 Onderzoeksvragen

3.2.1 Centrale vraag

Welke bijdrage kan een geestelijk verzorger leveren aan het omgaan met zingevingsbehoeften en -vraagstukken van jongeren (14-18 jaar) binnen het voortgezet speciaal onderwijs?

3.2.2 Deelvragen

- Welke behoeften en vraagstukken zijn er bij jongeren op het gebied van zingeving en hoe gaan ze daarmee om?
- Welke ondersteuning op het gebied van zingeving is er nu op school en welke is wenselijk?
- Waar zit de discrepantie tussen de wenselijke situatie (wat leerlingen en onderwijspersoneel graag zouden zien) en de feitelijke situatie (hoe wordt er nu omgegaan met zingevingsbehoeften en -vraagstukken)?
- Wordt zingeving gezien als pedagogische opdracht van de school?
- Waarbij kan een geestelijk verzorger jongeren en personeelsleden binnen het vso in Nederland ondersteunen in het leren omgaan met zingevingsbehoeften en -vraagstukken?

4 | Methode

4.1 Instrument

Er werd een kwalitatief onderzoek uitgevoerd om de zingevingsbehoeften en -vraagstukken bij jongeren binnen het vso en de mogelijke rol van een geestelijk verzorger te inventariseren. Omdat dit nog een vrij onontgonnen terrein is, is ervoor gekozen om 'in het veld' te gaan kijken door middel van semigestructureerde interviews. Daarnaast leek een kwalitatief onderzoek meer tot de kern te kunnen komen en de mate van vrijheid die de interviews kenden gaven waardevolle inzichten. De onderwerpen en volgorde waarin de vragen gesteld zijn, waren vastgelegd in een interviewprotocol (zie bijlage 1). Zoals eerder in dit hoofdstuk beschreven, hadden de gespreksonderwerpen betrekking op zingevingsvraagstukken en -behoeften van jongeren en de behoefte om daar al dan niet over te spreken, maar ook over hoe onderwijzend en onderwijsondersteunend personeel omgaat met zingevingsvraagstukken en -behoeften, wat daarin de eigen wensen en behoeften zijn en hoe zij geestelijke verzorging zien. Het literatuuronderzoek⁹¹ dat als basis diende voor mijn theoretisch kader is ook gebruikt om de interviewonderwerpen te selecteren en de interviewvragen te formuleren.

4.1.1 Begrippen en hun definities

Zowel het interviewprotocol van de jongeren als van het personeel was ingedeeld in specifieke categorieën. In deze paragraaf wil ik graag aandacht besteden aan de betekenissen van deze begrippen.

⁹¹ Voor het literatuuronderzoek is gebruik gemaakt van literatuur van 1994 tot en met 2023. De reden voor deze brede tijdspanne is het feit dat er, met name rondom geestelijke verzorging op middelbare scholen, beperkte literatuur beschikbaar was.

Begrip	Definitie
Emotioneel welbevinden	Het ervaren van positieve gevoelens en tevredenheid met het leven. “Een positieve gemoedstoestand die het gehele scala aan levenservaringen omvat en die impliceert dat het normaal is om je positief over jezelf te voelen.” ⁹²
Mentaal welbevinden	Bestaat uit vier componenten ⁹³ : <ul style="list-style-type: none"> • Persoonlijk (hoe men zich verhoudt tot zichzelf) • Sociaal (hoe men zich verhoudt tot de ander) • Functioneel (hoe men handelt, zich gedraagt in dagelijks leven) • Perceptief (persoonlijke en maatschappelijke betekenisverlening aan mentale gezondheid)
Waarden en idealen	“Waarden zijn de idealen, motieven of achterliggende ideeën die in een samenleving of groep als nastrevenswaardig en waardevol worden beschouwd.” ⁹⁴
Identiteit	“Het cognitieve, gedrags- en affectieve repertoire van het individu met betrekking tot wie hij of zij is, tot welke groepen hij of zij behoort, en het gedrag dat wordt vertoond als gevolg van deze gedachten en overtuigingen” ⁹⁵ . Het sociale aspect van identiteit heeft niet alleen te maken met ‘weten wie je bent’, maar vooral ook met ‘ben ik bij anderen bekend als diezelfde persoon?’ ⁹⁶
Zingeving	Zingeving is het proces waarin de mens zich tot de wereld verhoudt ⁹⁷ ; het is een complex en continu proces van waarnemen, oriënteren, interpreteren, evalueren en waarderen ⁹⁸ , zowel van existentiële als alledaagse ervaringen

⁹² Robert Cummins, Mark Stokes, David Melo en Anna Lau, “Measures of subjective well-being”, in *Rehabilitation and health assessment: applying ICF guidelines*, (red. Elias Mpofu en Thomas Oakland), (New York: Springer Publishing Company, 2009), 422.

⁹³ Marja van Bon-Martens, Marloes Kleinjan, Bethany Hipple Walters, Laura Shields-Zeeman en Carolien van den Brink, *Achtergronddocument Delphistudie ‘definitie mentale gezondheid’*, (Utrecht: Trimbos Instituut, 2022), 23.

⁹⁴ “Waarden en normen”, Katholieke Universiteit Leuven, laatst aangepast op 31 augustus 2020, geraadpleegd op 19 december 2023, <https://www.kuleuven.be/thomas/page/context-waarden-en-normen/#:~:text=Waarden%20zijn%20de%20idealen%2C%20motieven,sturen%20normen%20ons%20sociaal%20handelen.>

⁹⁵ Vivian Vignoles, Seth Schwartz en Koen Luyckx, “Introduction: toward an integrative view of identity”, *Handbook of Identity Theory and Research*, (New York: Springer Science+Business Media, 2011), 2-28.

⁹⁶ Koos van der Werff, *Identiteitsproblemen: zelfbesouwing in de psychologie*, (Muiderberg: Coutinho, 1985), geciteerd in Jan de Wit, Wim Slot, Marcel van Aken, *Psychologie van de adolescentie: basisboek*, (Baarn: HB Uitgevers, 2005), 126.

⁹⁷ Gaby Jacobs, *Zin in geestelijke verzorging*, (Utrecht: Net aan Zet, 2020), 27.

⁹⁸ Jan Hein Mooren, *Bakens in de stroom: naar een methodiek van het humanistisch geestelijk werk*, (Utrecht: De Graaff, 2013), 21.

Existentiële vraagstukken	<p>en het een plek kunnen geven van die ervaringen in het levensverhaal (narratief).</p> <p>Omvattende vragen over het leven en de plaats in de wereld. Hebben veelal betrekking op zaken als: wat het betekent mens te zijn, wat onze plaats is in de kosmos, hoe men in de wereld kan staan, welke waarheden men koestert, wat men waardevol vindt, hoe men op een menswaardige manier kunnen samenleven, wat het leven de moeite waard maakt.⁹⁹</p>
Geestelijke verzorging	<p>Een geestelijk verzorger ondersteunt en begeleidt bij het vertellen van het levensverhaal en het plaatsen van (contingente) situaties en ervaringen hierin en heeft een ondersteunende, begeleidende en adviserende rol bij aspecten van zingeving en levensbeschouwing.</p>

Figuur 4. Begrippen en definities zoals gebruikt bij het interviewprotocol

4.1.2 Indicering

Emotioneel en mentaal welbevinden wordt door onderwijzend en onderwijsondersteunend personeel vooral waargenomen door observatie van gedrag en houding van de jongere. Zij zien of horen bepaalde zaken die hen een beeld geven over het welbevinden van de betreffende jongere. Zo zei een personeelslid: “als leerlingen bij het zoeken naar een stage helemaal niets willen, dat geen enkele plek voldoet, of dat ze een of twee keer gaan en dan afhaken, dan weet ik dat er iets anders speelt” (PE, vrouw, 56-59 jaar, stagecoördinator/groepsleerkracht).

Waarden en idealen worden besproken tijdens de lessen burgerschap, maatschappijleer en/of maatschappijkunde. Tijdens deze lessen worden de begrippen ‘waarden’, ‘normen’ en ‘idealén’ besproken en uitgelegd en leren jongeren hun eigen waarden benoemen.

Identiteit gerelateerde zaken komen terug in individuele gesprekken, maar ook tijdens onderzoeken die betrekking hebben op de persoonlijkheid. De resultaten van zulke onderzoeken vindt men terug in dossiers en bij verrassende resultaten worden deze besproken met de betrokkenen door een psycholoog, orthopedagoog of andere hulpverlener.

Zingevingsthema’s komen het vaakst aan bod wanneer een jongere een zingevingsthemavraag stelt tijdens een willekeurige les en de docent er op dat moment bij aanhaakt, maar ook doordat sommige docenten zingevingsthema’s bewust aansnijden om een groepsgebesprek op gang te brengen en bewustwording te creëren. Een mentor vertelde: “het is belangrijk om leerlingen te leren dat ze dingen moeten doen die ze gelukkig maken, niet omdat ze veel geld opleveren” (PO, man, 41-45 jaar, mentor) en een ander zei: “ze zijn misschien niet heel bewust met die zingevingsthemavragen bezig, maar ze zijn er wel. Ik probeer daar ook ruimte voor te creëren, dat ze erover leren nadenken” (PB, man, 26-30 jaar, mentor/vakdocent).

Existentiële vragen daarentegen worden vrijwel nooit door personeel geïnitieerd. Wel komen ze af en toe ter sprake, ook hier doordat een jongere tijdens bepaalde lessen hier vragen over stelt:

⁹⁹ Jan Hein Mooren, *De moed om te zien: humanistisch raadswerk in justitiële instellingen*, (Utrecht: Uitgeverij de Graaff, 2010), 153.

"existentiële vragen komen maar sporadisch. Dit komt dan voort uit bijvoorbeeld een les over de evolutietheorie" (PG, vrouw, 46-50 jaar, mentor).

4.1.3 Operationalisering

Om vast te stellen welke zingevingsbehoeften en -vraagstukken er zijn bij jongeren, wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van verschillende zienswijzen en definities met betrekking tot zingeving zoals genoemd in het theoretisch kader (hoofdstuk 2) en in paragraaf 4.1.1 van dit hoofdstuk.

Met in het achterhoofd de zes domeinen van zingeving van Westerhof en Bohlmeijer (zie figuur 2 in paragraaf 2.1.1) en de drieverdeling (zie figuur 3 in paragraaf 2.1.1) van onder andere Tilma, Jacobs en Mooren ben ik domeinen gaan vaststellen waarbinnen ik relevante vragen kon gaan stellen:

(mentaal) welbevinden
Emotioneel welbevinden
Waarden en idealen
Identiteit en sociale omgeving
Zingeving
Geestelijke verzorging

Om de participanten op hun gemak te stellen ben ik eerst begonnen met een algemeen deel, waarin vragen naar feitelijkheden terugkwamen (naam, leeftijd, niveau/functie). Bij de jongeren ben ik bij het onderdeel 'emotioneel welbevinden' wat algemener begonnen, met vragen zoals 'wat doe je graag in je vrije tijd?' en 'waar word je blij van?', omdat zij vermoedelijk meer tijd nodig zouden hebben om aan mij en de situatie te wennen.

Daarnaast heb ik onderscheid gemaakt tussen het inzetten van de verschillende domeinen bij de jongeren en bij het personeel. Zo ben ik bij de jongeren niet ingegaan op hun mentale welbevinden, omdat ik bang was dat we dan naar verhouding meer tijd kwijt zouden zijn met betrekking tot welbevinden en daardoor minder tijd konden besteden aan zingeving en (gespreks)behoeften. Bij het personeel heb ik geen vragen gesteld met betrekking tot waarden en idealen, omdat dit niet relevant was voor mijn onderzoeksvragen.

Omdat in andere onderzoeken (e.g. Tilma's onderzoek bij Jeugdhulp Friesland) bleek dat voor jongeren de betekenis van het woord 'zingeving' onduidelijk was en dit voor beperkingen zorgde bij het beantwoorden van vragen waarin het woord gebruikt werd, koos ik ervoor om te werken met de woorden 'zinvol' en 'onzinvol'. Bij het personeel heb ik bij de vraag 'wat is zingeving volgens jou?' de zes domeinen van Westerhof en Bohlmeijer aangehouden en in ieder domein een voorbeeld gegeven.

Bij het vragen naar existentiële vragen heb ik zowel bij de jongeren als bij het personeel voorbeelden gegeven. Bij het personeel heb ik deze concreet benoemd als 'existentiële vragen' (hoewel ik vervolgens vaak de vraag kreeg wat dit precies betekende) en bij de jongeren heb ik dit verwoord als 'denk je wel eens na over de ingewikkelde dingen van het leven?'.

Binnen ieder domein heb ik sub domeinen aangebracht, waarbij ik bij de jongeren vroeg naar hun eigen beleving, gevoelens en ervaringen en het personeel juist bevroeg naar de inzichten in de beleving, gevoelens en ervaringen bij de jongeren en hoe zij daar op anticiperen.

Ook in het sub domein 'praktisch' bij het onderdeel 'zingeving' is er gekozen voor andere vragen bij de jongeren en het personeel. Bij de jongeren is het gericht op welke zingevingsvragen zij

stellen en met wie zij dit (graag) bespreken, bij het personeel was het met name gericht op de mate van aandacht die zij aan zingevingsvragen en -behoeften besteden binnen hun functie en wat zij daarvoor nodig (dachten) te hebben.

Als laatste heb ik bij het personeel het onderdeel 'geestelijke verzorging' toegevoegd. Naar aanleiding van gesprekken in mijn eigen klas over geestelijke verzorging werd ik mij ervan bewust dat jongeren veelal geen idee hebben wat dit beroep inhoudt en ik zette daardoor vraagtekens bij de meerwaarde voor mijn onderzoek. Daarnaast was er nog de beperkte tijd die ik per interviewgroep had; wanneer ik ook had moeten uitleggen wat deze term inhield en daarover vragen had moeten beantwoorden, waren we waarschijnlijk niet toegekomen aan het beantwoorden van vragen hierover. Bij het personeel ben ik hier wel bewust op ingegaan, omdat ik in kaart wilde brengen in hoeverre mensen bekend zijn met geestelijke verzorging en zij een meerwaarde voor deze functie zien binnen het vso.

Nadat ik de eerste groep jongeren en de eerste groep personeelsleden had geïnterviewd, heb ik kleine aanpassingen gedaan in de vraagstelling, om duidelijkheid te verschaffen (e.g. door het toevoegen van voorbeelden), maar ook om antwoorden wat scherper te krijgen (e.g. bij het vragen naar zicht op welbevinden van de jongeren heb ik de vraag aangepast van 'wat zie je' naar 'hoe neem je dit waar'). Ook heb ik na deze eerste interviews enkele vragen eruit gelaten omdat ze veel tijd in beslag namen en de antwoorden ook bij andere vragen al terugkwamen.

Voor het volledige protocol van zowel de jongeren als de personeelsleden wil ik verwijzen naar bijlage 1.

4.2 Dataverzameling

De vragen waren een leidraad van waaruit verdere verdiepende vragen gesteld konden worden wanneer de interviewer dat nodig achtte en van waaruit de participant verder kon uitweiden over gerelateerde onderwerpen indien daartoe behoefte was. Het interview met de jongeren bestond uit 28 vragen, exclusief de vragen om de achtergrond vast te stellen (naam, leeftijd, schoolniveau, woonplaats, vervolgopleiding). De jongeren is niet gevraagd naar de reden waarom zij les volgen binnen het vso. Deze informatie is nadien verkregen bij de desbetreffende mentoren; de opgevraagde informatie had betrekking op de diagnose, interne en externe begeleiding en de thuissituatie. Hiervoor zijn alle ethische richtlijnen gevolgd. De jongeren werden in groepjes van drie à vier geïnterviewd, in sommige gevallen begeleid door een bekende volwassene (mentor, leerlingbegeleider), om een zo veilig mogelijke sfeer te creëren. Naast veiligheid gaf dit de jongeren ook de kans om op elkaars antwoorden te reageren en zo kwam een rijkere bron van informatie tot stand. Ik was mij er bewust van dat het interviewen in groepsverband mogelijk kon leiden tot sociaal wenselijke antwoorden. Om dit zo veel mogelijk te beperken was de mentor gevraagd om groepjes te maken van jongeren die elkaar (redelijk) goed kennen en open durven te zijn in elkaars aanwezigheid. Een enkele jongere haakte af tijdens het gesprek. De spanning van het spreken met een vreemde over een onderwerp dat emoties oproept, werd hen te veel. Enkele jongeren konden niet aansluiten door een crisissituatie op de dag zelf. Deze reacties zijn te herleiden naar de complexe situaties van de jongeren. Spreken over wat belangrijk voor hen is, terwijl hun leven overhoop staat (bijvoorbeeld door een uithuisplaatsing) is confronterend. Verschillende van de geïnterviewde jongeren kampen met trauma- en hechtingsproblematiek. Voor deze jongeren is een veilige omgeving een absolute must; en een vreemde die vragen komt stellen wordt niet altijd als veilig ervaren. Sommige vragen werden door jongeren (met name met

ASS) letterlijk begrepen. Ik heb vervolgens de vraag verduidelijkt door enkele voorbeelden te geven of te vragen aan anderen.

Bij het opstellen van mijn interviewvragen hield ik er rekening mee dat er doorgevraagd kon worden bij de verschillende onderwerpen. In de praktijk verliep dit anders; de spanningsboog van de meeste jongeren liep na ongeveer 30 minuten af en bij een enkeling al na 20 minuten. Ook gingen ze op sommige vragen dieper in dan verwacht. Mede hierdoor heb ik minder kunnen doorvragen dan ik had gewenst.

Ik heb de jongeren met een open houding benaderd en ik creëerde een veilige setting waarin ze de ruimte kregen om antwoorden te kunnen geven en vragen te stellen. Wanneer een jongere een vraag niet kon of wilde beantwoorden, heb ik niets afgedwongen en hem gerustgesteld dat het niet erg was dat het niet lukte.

Ook de personeelsleden werden in groepjes geïnterviewd (twee tot drie personen). Ook bij hen was veiligheid hiervoor een belangrijk argument; het spreken over hun eigen visies, maar zeker ook over hun eigen handelen vereist een bepaalde mate van kwetsbaarheid. Het interview met het personeel bestond uit 26 vragen, exclusief de achtergrondvragen (naam, functie, professionele achtergrond). Bij het personeel viel het op dat men moeite had met het formuleren van een definitie met betrekking tot zingeving. Na overleg heb ik besloten om bij deze vraag enkele voorbeelden te benoemen vanuit het schema van Westerhof en Bohlmeijer¹⁰⁰.

De interviews werden op verschillende momenten in oktober en november 2023 afgenomen en vonden plaats in een leeg klaslokaal gedurende het laatste lesuur van de dag (met de jongeren). De interviews met het personeel vonden plaats in een kantoor na het laatste lesuur of na vergaderingen die gepland waren op de betreffende dag. Deze interviews zijn, na schriftelijke toestemming van de participanten, vastgelegd door middel van een audiorecorder, zodat de antwoorden op een later moment konden worden getranscribeerd en geanalyseerd.

Om zoveel mogelijk recht te doen aan de waarde en geldigheid van de antwoorden van de participanten, maar ook om er voor te zorgen dat alle participanten in vrijheid durfden te spreken, is er voorafgaand aan het interview een *informed consent* formulier uitgedeeld (bijlage 2). Dit formulier werd door de mentor met de jongeren besproken en vervolgens ondertekend. Aan het begin van het interview heb ik nogmaals naar de *informed consent* gevraagd. Bij alle jongeren zijn ouders op de hoogte gebracht van de uitvoering van het interview en bij de jongeren onder de 16 jaar werden de ouders ook gevraagd het *informed consent* formulier te ondertekenen. Het personeel ontving een eigen formulier en hen werd aan het begin van het gesprek gevraagd of alles duidelijk was om vervolgens het formulier te ondertekenen.

Omdat dit onderzoek gebaseerd is op een momentopname en semigestructureerd is van aard, is het niet met zekerheid te stellen dat bij herhaling van het interview dezelfde antwoorden gegeven zouden worden. De antwoorden en de mogelijkheid van de participanten om meer te vertellen en van de interviewer om door te vragen, maken dat de onderwerpen van het onderzoek uiteenlopend zijn. Bij ieder interview is de aanpak en het protocol hetzelfde geweest, wat heeft geleid tot een bepaalde mate van consistentie in opzet en (voor zover mogelijk) in de uitvoering van het onderzoek. Wel is er de overtuiging dat analyses en de daaropvolgende verklaringen een kunnen basis bieden voor het trekken van bepaalde conclusies en daarnaast bruikbaar zijn voor eventueel vervolgonderzoek.

¹⁰⁰ Gerben Westerhof en Ernst Bohlmeijer, *Psychologie van de levenskunst*, (Amsterdam: Uitgeverij Boom, 2010), 133, 146.

4.3 Respondenten

De jongeren en personeelsleden die geïnterviewd zijn, maakten op het moment van afname allen deel uit van de Aloysiusstichting. De zes scholen waar ik onderzoek heb gedaan bevonden zich in Noord-Brabant en Limburg¹⁰¹.

De leeftijd van de 34 geïnterviewde jongeren varieerde tussen de 14 en 18 jaar (met een gemiddelde van 15,8 jaar). Deze jongeren hadden op het moment van spreken het uitstroomprofiel 'vervolgonderwijs', wat inhoudt dat zij na het voltooien van hun carrière binnen het vso naar alle waarschijnlijkheid een vervolgopleiding gaan doen. De jongeren bevonden zich in klassen op de niveaus vmbo-basisberoepsgericht, vmbo-kaderberoepsgericht, vmbo-theoretisch en mbo-entree. Deze laatste groep jongeren wordt opgeleid tot instroom binnen een mbo niveau 1 of 2 opleiding. De leerlingen binnen de vmbo-klassen werken toe naar het staatsexamen en doen dit in een of twee schooljaren. De leerlingen van de mbo-entree groepen werken toe naar een IVIO-examen, waarna hun startkwalificaties worden vastgesteld. Van de geïnterviewde jongeren was 65% man en 35% vrouw. Dit komt niet geheel overeen met het landelijk gemiddelde binnen het vso (71% man en 29% vrouw: cijfers uit 2021¹⁰²).

Bij de 18 geïnterviewde personeelsleden varieerde de leeftijd tussen de 22 en 59 jaar (met een gemiddelde van 38,4 jaar). Er is zowel onderwijzend personeel als onderwijsondersteunend personeel (orthopedagogen, leerlingbegeleiders en leden van het management) geïnterviewd. Het onderwijzend personeel had allen een professionele achtergrond in onderwijs (pabo, lerarenopleiding eerste of tweede graad) en daarnaast had de meerderheid van hen nog extra opleidingen volbracht die betrekking hadden op (leerling)begeleiding (bijvoorbeeld NLP), gedragsproblematieken of het speciaal onderwijs in het algemeen.

4.4 Dataverwerking

Er zijn in totaal 15 audio-opnames gemaakt, met per opname tussen de twee en de vier participanten. Alle opnames zijn vervolgens door mijzelf getranscribeerd en volledig geanonimiseerd. Dit heeft geresulteerd in 16 bestanden, waarin ik de participanten per audio-opname bijeen heb gehouden, om zo de volledigheid te waarborgen (vanwege het feit dat de participanten ook op elkaar reageren en elkaar aanvullen). De bestanden zijn opgeslagen op OneDrive.

4.5 Data-analyse

Van de interviews zijn audio-opnames gemaakt; deze opnames zijn volledig getranscribeerd. Vervolgens is niet-relevante tekst verwijderd en zijn de interviewantwoorden in het programma Atlas.ti ingevoerd. Wanneer een relevant antwoord uit een reactie op een andere participant kwam, heb ik dit benoemd. De antwoorden zijn binnen Atlas.ti in verschillende groepen ingedeeld, waarbij te denken valt aan: leeftijd, opleidingsniveau (jongeren), diagnose (jongeren)

¹⁰¹ De geïnterviewden kwamen van de volgende scholen: De Korenaer in Helmond, Deurne en Eindhoven, De Ortoolaan in Heibloem en Roermond, De Widdonckschool in Weert.

¹⁰² Mirthe Bronsveld-de Groot, Boris Brandhorst en Jochem Zweerink, "Vergelijking populaties gespecialiseerd onderwijs en basisonderwijs", Centraal Bureau voor de Statistiek, laatst aangepast op 7 februari 2023, geraadpleegd op 27 december 2023, <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/aanvullende-statistische-diensten/2023/vergelijking-populaties-gespecialiseerd-onderwijs-en-basisonderwijs/3-resultaten>.

en functie (personeelsleden). Daarna zijn alle antwoorden gelabeld volgens de domeinen waarbinnen de interviewvragen vielen: emotioneel welbevinden, behoeftes in gesprekspartners, waarden en idealen, identiteit, zingeving, zinvolheid, zinloosheid, existentiële vragen, relationele vragen en geestelijke verzorging (zie bijlage 3 voor het codeboek). Vervolgens zijn de antwoorden ook gelabeld volgens de zes domeinen van Westerhof en Bohlmeijer, met een extra label 'existentieel'. De namen van de labels zijn kernwoorden of -zinnen die het antwoord samenvatten en in sommige gevallen letterlijk weergeeft. In de interviews werden vragen gesteld die te maken hadden met zingevingsvragen, zingeving behoeftes, behoeftes in gesprekken, de betekenis van zingeving, de rol van een geestelijk verzorger en de mogelijke rol van een geestelijk verzorger in het vso.

5 | Resultaten

In dit hoofdstuk wordt de verkregen data uit de interviews besproken en wordt er inzicht gegeven in deze data, om in het volgende hoofdstuk de conclusies en discussie op te stellen.

5.1 Zingeving behoeften en -vraagstukken

In deze eerste paragraaf omschrijf ik de resultaten die behoren tot de deelvraag: ‘welke behoeften en vraagstukken zijn er bij jongeren op het gebied van zingeving en hoe gaan ze daarmee om?’ Als eerste zal ik stilstaan bij de zingevingsvraagstukken die spelen bij jongeren, gezien vanuit zowel de jongeren als de personeelsleden. Vervolgens beschrijf ik de zingeving behoeften die jongeren ervaren en die gesignaleerd worden door het personeel. Als derde deel ik de resultaten met betrekking tot de attitudes en vaardigheden die jongeren zoeken in een goede gesprekspartner.

5.1.1 Zingevingsvraagstukken van jongeren

In deze sub paragraaf presenteer ik welke zingevingsvraagstukken ik ben tegengekomen in mijn gesprekken met de jongeren en de personeelsleden, ingedeeld volgens de domeinen van Westerhof en Bohlmeijer. Het meest voorkomende domein bij de antwoorden van de jongeren was ‘sociale verbondenheid’, gevolgd door ‘individualiteit van de eigen persoon’, terwijl het personeel dacht dat jongeren vooral antwoorden zouden geven binnen de domeinen ‘materiële bestaansvoorwaarden’ en ‘individualiteit van de eigen persoon’. Wat opvalt is dat het personeel vrij goed inzicht blijkt te hebben in de zingevingsvraagstukken die spelen bij de jongeren, hoewel hun antwoorden een andere volgorde van belangrijkheid insinueren.

Als we voor alle genoemde zingevingsvraagstukken een onderverdeling in Westerhof en Bohlmeijers domeinen maken, ziet dit er voor de jongeren als volgt uit:

Individualiteit van de eigen persoon	<p>“Dat ik, en iedereen eigenlijk, eerlijke kansen krijg. Niet per sé gelijke kansen, maar eerlijke kansen zodat je alles wat je wil proberen en ontdekken gewoon kunt doen” (LB1, man, 15 jaar, leerling mbo-entree).</p>
Sociale verbondenheid	<p>“Dat ik terug kan kijken en zien dat ik, ook al is het maar een klein stukje, iets heb verbeterd of veranderd heb aan de wereld” (LV, man, 16 jaar, leerling vmbo-t).</p> <p>“Dat ik mijn ouders kan terugbetalen voor de pijn die ik hen heb gedaan” (LG1, man, 14 jaar, leerling vmbo-t).</p>
Activiteit	<p>“Ervoor zorgen dat je je niet gaat vervelen, dat je altijd wat te doen hebt” (LD1, man, 16 jaar, leerling vmbo-t).</p>
Materiële bestaansvoorwaarden	<p>“Jezelf en je familie goed kunnen voorzien in de basisbehoeften” (LE, man, 16 jaar, leerling vmbo-t).</p> <p>“Geld is echt belangrijk. Zonder geld ben je niets” (LK, man, 14 jaar, leerling mbo-entree).</p>
Leven in het algemeen	<p>“Goed leven, zoals dat volgens de Islam is gesteld. Goed zijn voor anderen is heel belangrijk” (LH1, man, 17 jaar, leerling vmbo-b).</p> <p>“Je moet nooit opgeven, altijd doorzetten” (LF1, man, 15 jaar, leerling vmbo-k).</p>
Fysieke integriteit	<p>“Je moet goed voor jezelf zorgen, zodat je in goede gezondheid blijft” (LP, man, 15 jaar, leerling vmbo-b).</p>

Figuur 5. Volgorde van belangrijkheid domeinen Westerhof en Bohlmeijer door jongeren

En bij de personeelsleden zien we deze volgorde:

Individualiteit van de eigen persoon	“Het proberen te ontdekken: ‘wie ben ik eigenlijk?’” (PJ, vrouw, 56-59 jaar, directie).
Materiële bestaansvoorwaarden	“Veel en snel geld verdienen en hun eigen leven kunnen starten, een soort van aantonen aan iedereen: ‘kijk wat mij gelukt is’” (PB, man, 26-30 jaar, mentor/vakdocent).
Sociale verbondenheid	“Dat ze zich afvragen: hoe sta ik in relatie tot de ander?” (PI, vrouw, 31-35 jaar, orthopedagoge). “Leerlingen hechten grote waarde aan de sociale aspecten: vriendschappen, relatie met familie” (PN, vrouw, 31-35 jaar, mentor).
Fysieke integriteit	“Jongeren zijn veel bezig met hun uiterlijk: zie ik er goed uit, draag ik het juiste kledingmerk” (PR, man, 46-50 jaar, mentor).
Activiteit	“Bezig zijn. Sport en beweging” (PD, vrouw, 36-40 jaar, mentor/intern begeleider).
Leven in het algemeen	“Sommige jongeren zullen bezig zijn met hun geaardheid” (PK, vrouw, 31-35 jaar, mentor/teamleider). “Jongeren met een religieuze achtergrond zullen ook meer met zingeving rondom het geloof bezig zijn” (PD, vrouw, 36-40 jaar, mentor/intern begeleider).

Figuur 6. Volgorde van belangrijkheid domeinen Westerhof en Bohlmeijer bij jongeren

In bovenstaande overzichten zien we dat ‘individualiteit van de eigen persoon’ het meest voorkomende domein is, wat passend is bij de leeftijdsgroep. Wat verder opvalt is dat het personeel het domein ‘materiële bestaansvoorwaarden’ aanzienlijk hoger scoort dan de jongeren zelf.

Wanneer jongeren gevraagd werd of zij nadachten over ‘de grote dingen des levens’, gaf het grootste deel aan dat zij hier mee bezig waren, veelal met specifieke voorbeelden. De rest gaf aan er niet of niet bewust mee bezig te zijn. Gekeken naar de antwoorden kon ik een verdeling maken op basis van onderwerp en kwam ik met zes thema’s.

Verschillende jongeren gaven aan regelmatig bezig te zijn met de evaluatie van gemaakte keuzes. Dit kon variëren van iets alledaags tot grote zaken zoals gedrag en de consequenties ervan. Sommige jongeren gaven aan dat er reflectie plaatsvond: stilstaan bij datgene wat ze een volgende keer anders willen doen, maar ook in de vorm van ‘wat als’: “ik denk vaak na over dat alles wat gebeurt consequenties heeft. En dan begin ik me af te vragen: als ik nu dit had gezegd

of gedaan, wat was er dan gebeurd? Alles staat met elkaar in verbinding” (LB, vrouw, 16 jaar, leerling vmbo-t).

Vervolgens kon ik ‘leven na de dood’ als categorie benoemen; veel jongeren gaven aan nieuwsgierig te zijn naar het leven na de dood. Daarnaast waren er ook jongeren die heel specifieke ideeën hadden: “ik denk dat je na de dood opnieuw geboren wordt als iets of iemand anders” (LF, man, 17 jaar, leerling vmbo-b). Ook was er nog een groepje ‘ietsisten’: “ik geloof wel dat er iets is, niet de stereotype dingen zoals hemel en hel” (LD, man, 16 jaar, leerling vmbo-b).

Een derde categorie is ‘invulling van het leven’ te noemen. Hierin vallen de opmerkingen die jongeren maakten over het kijken naar hun leven als geheel: “ik vraag me vaak af wat ik wil in het leven” (LD1, man, 16 jaar, leerling vmbo-t) en: “hoe kan ik zo goed mogelijk leven, een zo goed mogelijk mens zijn?” (LH1, man, 17 jaar, leerling vmbo-b).

De volgende categorie heb ik ‘bedoeling van het leven’ genoemd. Opmerkingen in deze categorie hadden vooral te maken met de reden van het bestaan; er waren enkele leerlingen die een vaststaand beeld hadden: “er is lotsbestemming, ook in de dood” (LX, vrouw, 18 jaar, leerling vmbo-t), maar ook zij die niet in toeval geloven: “alles gebeurt en is gemaakt met een reden” (LK, man, 14 jaar, leerling mbo-entree).

De vijfde categorie waren de ‘waarom-vragen’. Deze vragen leken een combinatie van frustratie en verwondering: “waarom moet ik dit allemaal doen en weten?” (LA1, vrouw, 16 jaar, leerling vmbo-t), maar ook terugkijkend op (heftige) situaties: “waarom heb ik dit mee moeten maken, ondanks dat ik het niet heb verdiend?” (LT, vrouw, 15 jaar, leerling mbo-entree).

De laatste categorie was vanuit het oogpunt van religie en spiritualiteit: “ik weet niet of ik in Jezus geloof, maar ik geloof wel in iets groots dat ons gemaakt heeft” (LG, vrouw, 16 jaar, leerling mbo-entree) en enkele moslimjongeren waren bewust bezig met ‘goed leven op aarde’, zodat ze beloond zouden worden in het hiernamaals.

5.1.2 Zingeving behoeften jongeren

In deze sub paragraaf sta ik stil bij de behoeften die jongeren hebben met betrekking tot zingeving. In het eerste deel van deze paragraaf wordt gekeken naar de behoeften die jongeren aangeven en in het tweede deel vertel ik hoe het personeel dit ziet.

De behoefte van jongeren om te spreken over zingevingsvragen en -thema’s is bijna onder te verdelen in twee groepen: de groep die dit soort onderwerpen al bespreekt en de groep die dit niet doet. Een enkeling geeft aan er neutraal in te staan. Bij de groep die niet over zingevingsvragen en -thema’s wil spreken, valt het op dat bijna een derde dit niet wil vanuit een bepaalde angst: “ik ben bang dat het alleen maar meer vragen opwekt” (LO, man, 17 jaar, leerling vmbo-k) en: “ik ben bang dat wanneer ik er teveel mee bezig ben, ik weer psychisch niet in orde raak” (LE1, man, 18 jaar, leerling vmbo-b). Daarnaast was er een kwart dat er geen behoefte aan heeft vanuit desinteresse. Iets minder dan een kwart vindt het zinloos om over zingeving te praten: “ik vind dat zinloos. Je moet je leven gewoon leven en je geen zorgen maken over zaken waar je toch geen invloed op hebt” (LC, man, 16 jaar, leerling vmbo-b). Eenzelfde aantal geeft aan dit soort gesprekken niet te willen, maar kunnen of willen er geen reden voor geven.

Meer dan de helft van de personeelsleden gaf aan dat ze merken dat jongeren geen specifieke behoefte uitspreken om te praten over zingeving, maar dat jongeren er wel mee bezig zijn en er interesse in hebben. Dit merken zij doordat er soms op verrassende momenten toch vragen gesteld worden: “dan gaat het over de evolutietheorie bij biologie en ineens hebben we een gesprek over ‘waarom zijn wij eigenlijk op aarde?’. En daar maken we dan de tijd voor” (PG,

vrouw, 46-50 jaar, mentor). Maar ook door de reacties van jongeren wanneer hun docent of mentor een zingevingsvraag aansnijdt; jongeren haken dan graag aan.

Sommigen gaven aan dat jongeren de behoefte weldegelijk uitspraken en een enkeling gaf aan dat jongeren hier geen behoefte aan hadden, maar wel met de kanttekening dat dit vermoedelijk te maken had met hun eigen standpunten rondom het spreken over zingeving: “voor zingeving moet je niet bij mij zijn; ik heb hier geen idee van en eigenlijk ook geen interesse in en dat weten leerlingen” (PA, man, 41-45 jaar, mentor/vakdocent).

Daarnaast werd meermaals benoemd dat men vermoedde dat jongeren zelden de behoefte uitspraken omdat het vanuit thuis en/of de maatschappij als niet belangrijk of zelfs vreemd werd beschouwd. Zo vertelde een personeelslid: “veel leerlingen groeien op met het idee dat filosofische en existentiële vragen raar of zweverig zijn en dat je zulke vragen niet hoort te stellen” (PO, man, 41-45 jaar, mentor/vakdocent). Een personeelslid merkte dat het er ook vanaf hing of de jongere in kwestie thuis woonde of in een woongroep zat; hij zag dat de jongeren vanuit de woongroep minder snel met zingevingsvragen bij hem of collegae kwamen en dacht dat dit voortkwam uit het feit dat zij meer begeleiding hebben en er dus meer ruimte voor hen is om over zingevingsthema’s te spreken. Jongeren die thuis wonen kunnen vaak niet terecht bij hun ouders, bijvoorbeeld omdat zij niet voldoende capaciteiten bezitten om dit soort gesprekken aan te gaan, of omdat de hechting problematisch is. Verrassend genoeg zei een directe collega juist het tegenovergestelde: “ik denk dat het voor interne jongeren juist fijner is om op school te praten. Als ze op de groep hun verhaal doen wordt er toch vaak meteen iets mee gedaan, terwijl ik er op school eigenlijk niet zoveel mee hoef en het dus daar bij laat” (PM, vrouw, 22-25 jaar, mentor).

5.1.3 Behoeften in gesprekspartner

Zowel aan de jongeren als aan het personeel werd gevraagd waar zij vooral behoefte aan hadden qua kwaliteiten van een gesprekspartner. Er werd een verschil gemaakt tussen een gesprekspartner in het algemeen en een gesprekspartner wanneer het gaat over zingevingsthema’s.

In figuur 7 is te zien welke kenmerken het meest genoemd werden. Opvallend hierbij is dat jongeren het belangrijker vinden bij gesprekken over zingeving dat er vertrouwen ervaren wordt bij de gesprekspartner: “het moet iemand zijn die je vertrouwt. Ik ga niet zomaar dit soort dingen delen met iemand waar ik geen vertrouwen in heb” (LD, man, 16 jaar, leerling vmbo-b). Daarnaast hechtten zij, in een gesprekspartner over zingevingsthema’s, meer waarde aan de manier waarop werd gesproken: met respect voor de zienswijze van de ander, onbevooroordeeld, met oprechte interesse en op een serieuze manier. “Het moet gewoon iemand zijn waarbij je het gevoel hebt dat het diegene echt boeit wat je vertelt” (LT, vrouw, 15 jaar, leerling mbo-entree).

	Gesprekspartner algemeen	Gesprekspartner zingeving
1	Goed kunnen luisteren	Vertrouwen
2	Begrip tonen	Manier van spreken
3	Vertrouwen	
4	Verhaal laten doen	

Figuur 7. Volgorde belangrijkheid behoeften gesprekspartner door jongeren
Bron: interviews jongeren

Personeelsleden hadden een andere volgorde van belangrijkheid:

	Gesprekspartner algemeen	Gesprekspartner zingeving
1	Onbevooroordeeld zijn Luisterend oor bieden	Juiste vragen stellen
2	Gehoord doen voelen	Vertrouwen
3		Woorden geven aan/eigen mening helpen vormen

Figuur 8. Volgorde belangrijkheid behoeften gesprekspartner voor jongeren
Bron: interviews personeelsleden

Hierbij valt het op dat personeelsleden wat meer bezig zijn met de vaardigheden die een gesprekspartner over zingeving moet bezitten, zowel in wat ze denken dat belangrijk is bij de gesprekspartner als in hetgeen de gesprekspartner idealiter zou moeten realiseren: “het gaat erom dat je de juiste vragen kunt en durft te stellen” (PA, man, 41-45 jaar, mentor/vakdocent) en “een goede gesprekspartner helpt de leerling om zijn eigen mening te kunnen vormen en kritisch te leren denken” (PO, man, 41-45 jaar, mentor/vakdocent), terwijl leerlingen aangeven dat hun behoeften vooral liggen in de juiste attitude: “geef mij eerst de ruimte om mijn verhaal te doen. Als ik daarmee klaar ben mag je reageren of advies geven, maar eerder niet” (LE1, man, 18 jaar, leerling vmbo-b) en “vertrouwen is ook belangrijk. Dat is het toppunt, eigenlijk” (LX, vrouw, 18 jaar, leerling vmbo-t).

Jongeren geven aan dat er een verschil zit tussen ‘goed luisteren’ en ‘een luisterend oor bieden’. Zij merken dat volwassenen vrij snel een luisterend oor bieden, maar dan niet altijd goed kunnen luisteren: “dan maken ze ruimte voor een gesprek, maar vervolgens moet er direct een oplossing op tafel komen” (LL, vrouw, 17 jaar, leerling vmbo-t). Sommige personeelsleden zien deze termen als hetzelfde: openstaan voor een gesprek staat gelijk aan ‘goed luisteren’. Dit duidelijke verschil in beleving duidt nogmaals aan dat jongeren behoeften hebben op het gebied van attitude en personeelsleden denken dat deze behoeften vooral liggen op het gebied van vaardigheden.

5.2 Feitelijke en wenselijke ondersteuning bij zingeving op school

Deze paragraaf staat in het teken van mijn tweede deelvraag: ‘welke ondersteuning op het gebied van zingeving is er nu op school en welke is wenselijk?’. Ik kijk hierin naar de manier waarop wordt voorzien in de zingevingsbehoeften van de jongeren, vervolgens kijken we naar de wensen die er zijn onder de geïnterviewden wanneer het gaat over voorzien in deze behoeften en als laatste staan we stil bij de vraag of het voorzien in zingevingsbehoeften gezien dient te worden als pedagogische opdracht van de school.

5.2.1 Hoe wordt voldaan aan zingevingsbehoeften?

Ruim driekwart van de jongeren geeft aan soms tot regelmatig zingevingsgesprekken te hebben. Een kwart van deze groep heeft dit soort gesprekken met ouders, maar nog eens een kwart heeft deze gesprekken op school: “ik vind het fijn om dit met de mentor te doen en in de klas” (LA1, vrouw, 16 jaar, leerling vmbo-t). Daarnaast worden ook begeleiding en reclassering genoemd en een enkeling noemt de religieus leider: “ik bespreek dit soort dingen het liefst met de imam” (LH1, man, 17 jaar, leerling vmbo-b).

Van de personeelsleden gaf het merendeel aan dat er gesprekken plaatsvinden over zingeving. Een derde hiervan begint regelmatig zelf over zingeving door een prikkelende vraag te stellen: “ik doe dat dus af en toe in de groep door ’n zingevingsvraag te stellen, maar ik benoem dat niet zo letterlijk” (PL, man, 31-35 jaar, mentor). Iets minder dan een kwart geeft aan dat leerlingen er regelmatig zelf over beginnen en dat dit dan tijdens een willekeurige les kan zijn: “leerlingen vinden in elk vak wel iets dat hen prikkelt en aanzet tot het stellen van andere vragen” (PG, vrouw, 46-50, mentor). De meeste personeelsleden geven aan dat ze hier dan ook tijd voor vrijmaken, omdat ze dit belangrijk vinden: “Als er zoiets tijdens een bepaald vak aan bod komt, dan neem ik daar de tijd voor; dan laat ik mijn lesdoel voor dat uur even varen, want dit is veel belangrijker. De stof halen we later wel in” (PN, vrouw, 31-35 jaar, mentor).

Onderwijsondersteunend personeel gaf allen aan dat zij graag in deze behoeften willen voorzien, maar dat ze merken dat jongeren toch liever met hun mentor of externe begeleider praten en dat ze jongeren vaak maar voor een korte periode begeleiden: “zingevingsgesprekken komen echt wel voor tijdens de individuele begeleiding, maar dit is vaak kortdurend omdat ze vervolgens bij een andere instantie terecht kunnen” (PI, vrouw, 31-35 jaar, orthopedagoge).

Alle personeelsleden zijn het erover eens dat de mentor een belangrijke rol speelt in het hebben van zingevingsgesprekken, omdat die de jongeren veel ziet, weet waar de behoeftes liggen en veelal een sterke vertrouwensband heeft met de jongeren uit hun klas.

Enkele personeelsleden geven aan dat zij zingevingsgesprekken als een instrument inzetten. Bijvoorbeeld gedurende de lessen sociale vaardigheden, maatschappijleer of burgerschap om het luisteren naar elkaar, het formuleren van een mening en het bewust worden van normen en waarden te oefenen, maar ook om een jongere inzichten te geven na een incident: “vaak doe je dat op het moment dat je een leerling probeert bij te sturen na een bepaalde situatie of incident. Dan begin je heel feitelijk en ga je daarna dieper in op andere zaken en gevoelens, om de leerling tot reflectie te laten komen en omdat je graag wilt dat de motivatie intrinsiek wordt” (PB, man, 26-30 jaar, mentor/vakdocent). Een ander personeelslid gaf aan dat hij zingevingsgesprekken inzet om de jongeren bepaalde levenslessen te leren: “het is belangrijk om leerlingen te leren dat ze dingen moeten doen die ze gelukkig maken, niet omdat ze veel geld opleveren” (PO, man, 41-45 jaar, mentor/vakdocent).

Wanneer we bovenstaand op een rijtje zetten, zien we dat er vooral door middel van gesprekken voldaan wordt aan zingevingsbehoeften. Deze gesprekken vinden zowel op individueel niveau als op groepsniveau plaats en zijn wederkerig van aard (de ene keer stelt de docent een vraag, de andere keer is het een leerling) en hebben niet de klassieke ‘vraag-antwoord’ vorm zoals we die vaak bij lesstof zien. Het is een gesprek waarin vragen beantwoord worden, er wedervragen gesteld worden, er doorgevraagd wordt en zowel de jongeren als de docenten de ruimte krijgen om hun zegje te doen.

Eén van de zes bezochte scholen bood buiten het curriculum om lessen filosofie aan. Deze lessen waren vrij populair onder de jongeren en zij spraken er vol lof over: “bij de filosofie les hebben

we het over zo veel verschillende dingen. En je mag overal je mening over geven en er iets van vinden; alles wat je zegt is goed, zolang je er maar over na hebt gedacht" (LA1, vrouw, 16 jaar, leerling vmbo-t).

Een personeelslid spaarde Pickwick-theelabeltjes en ging dan regelmatig in kleine groepjes het gesprek aan over de vragen die daarop staan: "...en vanuit een vraag als 'zou je liever voor een dag koning willen zijn of voor een dag weer kind?' kun je dan heel mooi allerlei kanten op en de diepte ingaan" (PS, vrouw, 22-25, mentor/vakdocent).

5.2.2 Wat is wenselijk met betrekking tot voldoen aan zingevingsbehoeften?

Op de vraag waar een gesprekspartner voor zingevingsgesprekken te vinden zou moeten zijn, antwoordde ruim een derde van de jongeren dat ze vonden dat dit op school moet zijn: "op school is fijn, maar dat is eigenlijk bijna nooit het geval, alleen op deze school" (LT, vrouw, 15 jaar, leerling mbo-entree). Bijna de helft van de geïnterviewde jongeren geeft aan dat zij niet goed weten waar ze zo'n gesprekspartner zouden willen vinden. Iets minder dan de helft van deze groep geeft wel aan (enige mate van) behoefte te hebben aan dit soort gesprekken.

Daarnaast waren er ook jongeren die aangaven dit soort gesprekken ook graag te willen voeren met vrienden, zonder dat zij hierom uitgelachen werden: "met mijn vrienden kan ik niet echt over serieuze dingen praten, want dan word ik uitgelachen, maar ik zou dat wel willen" (LM, man, 16 jaar, leerling vmbo-t).

Het overgrote deel van de personeelsleden vindt het houden van gesprekken over zingevingsvraagstukken erg belangrijk, maar geven daarnaast allen aan dat dit veel te weinig wordt gedaan: "ik vind dat we dit veel te weinig doen. Er wordt verteld dat je verantwoordelijk bent voor je eigen geluk, maar vervolgens helpen we de leerlingen niet om tot geluk en bewustzijn te komen" (PE, vrouw, 56-59 jaar, stagecoördinator/groepsleerkracht). Daarnaast werd door een directielid benoemd dat zingeving bewuster op de agenda zou moeten, zodat men met de jongeren de diepte in kan gaan en er bewustzijn gecreëerd kan worden.

Op drie van de zes scholen werd door verschillende personeelsleden aangegeven dat zij het een gemiste kans vinden dat er op hun school geen filosofie- en/of levensbeschouwingslessen worden gegeven. Dit zou een mooie aanvulling kunnen zijn op vakken als maatschappijleer en burgerschap, omdat het meer verdieping brengt en jongeren aanzet tot nadenken over levensvragen en existentiële zaken: "om de een of andere reden zijn vakken als levensbeschouwing geschrapt. Men vindt het ingewikkeld om over andere godsdiensten en zaken als zingeving te praten, dus dan doen we het maar gewoon niet meer. En dat is zonde." (PO, man, 41-45 jaar, mentor/vakdocent). Ook waren enkele personeelsleden van mening dat het wederzijds begrip zou kunnen creëren door bijvoorbeeld op excursie te gaan naar een moskee, daarmee een kijkje kunnen nemen in de geloofsbeleving van moslimjongeren en mogelijk begrip en herkenning bewerkstelligen.

Bijna een kwart van de personeelsleden vindt dat ze niet voldoende geschoold zijn voor het hebben van zingevingsgesprekken en zou hier graag meer over leren: "Dus zou ik dat stukje extra tijd en een stukje aan vaardigheid wat ik dan kan bieden, dat zou ik wel willen vergroten, want de hele tijd dan tegen die leerlingen zeggen: 'goh, ik ben hier niet de juiste voor', dat is ook zo zwart-wit om te zeggen, in plaats van dat je ze echt wel wil helpen in de situatie waarin ze zitten" (PC, man, 22-25 jaar, vakdocent).

Wat verder opviel was dat sommige personeelsleden bang waren voor mogelijke gevolgen: "ik ben hier niet voor geschoold; ik ben bang dat ik de verkeerde dingen zeg die de zaak escaleren"

(PQ, man, 36-40 jaar, vakdocent) en “ik heb geleerd dat je bij bepaalde onderwerpen er echt buiten moet blijven” (PH, man, 36-40 jaar, vakdocent).

Met name vakdocenten ervoeren minder ruimte of wilden die ruimte niet maken voor zingevingsgesprekken; zij gaven aan dat dit soort situaties niet zo vaak voorkomen tijdens hun lessen, maar zijn daarnaast ook meer gefocust op de te behalen leerdoelen: “ik moet gewoon mijn lessen draaien, de stof moet af voor het einde van het jaar” (PQ, man, 36-40 jaar, vakdocent). Zij zouden graag zien dat deze gesprekken door een mentor of begeleider gevoerd worden: “ze hebben daar een buddy voor, of een begeleider op de zorgboerderij” (PQ, man, 36-40 jaar, vakdocent).

Ook waren er personeelsleden die de aandacht vestigden op de hoge werkdruk die binnen het vso heerst; door de hoge taakbelasting en de complexiteit van de jongeren waarmee zij werken zijn zij bezorgd over wat dit soort gesprekken met hun taakbelasting doet. Zij zouden graag zien dat hier dan tijd voor vrij wordt gemaakt of dat een ander deze taak op zich neemt: “dat leerlingen het ook nodig hebben van ons om iets te kunnen scheiden en ook zo weer terug helpen bij: oké, maar we zijn nu op school en dat is moeilijk, oké, ik probeer jou hier de dag door te helpen en ik probeer om zelf niet verstrikt te raken in die hele rugzak” (PF, vrouw, 46-50 jaar, mentor) en “ik vind wel dat je dan veel van de mentor vraagt, die moet ook nog zoveel andere dingen doen” (PH, man, 36-40 jaar, vakdocent).

5.2.3 Zingeving als pedagogische opdracht van de school

Door vrijwel al het personeel werd volmondig ‘ja’ gezegd op de vraag of zingeving onderdeel is van de pedagogische opdracht van de school: “zingeving is gewoon echt een onderdeel van het onderwijs” (PS, vrouw, 22-25 jaar, mentor/vakdocent). De enkeling die overbleef vond het ‘tot op zekere hoogte’ deel van de pedagogische opdracht, maar vond wel dat dit beperkt moest blijven tot bijvoorbeeld de lessen maatschappijleer: “in bepaalde mate misschien wel, maar bij een vak als maatschappijleer. Ik denk dat leerlingen vooral bezig zijn met hun toekomst en niet echt met de zin van het leven” (PQ, man, 36-40 jaar, vakdocent).

Wanneer gekeken naar de redenen die gegeven werden met betrekking tot het zien van zingeving als pedagogische opdracht van de school, kon ik deze indelen in vier hoofdredenen.

De eerste reden was ‘thuissituatie’; personeelsleden die daar iets over zeiden hadden het vooral over het feit dat hier thuis beperkte aandacht aan werd besteed, door zaken als een gemis aan stabiliteit en veiligheid, door mogelijk beperkte capaciteiten van ouders, maar ook om ouders een ‘voorzetje’ te geven: “ik denk dat veel van onze leerlingen hier thuis niet veel over meekrijgen, dus het is belangrijk dat wij hier dan in voorzien”(PN, vrouw, 31-35 jaar, mentor) en “... en dat zij het dan weer mee naar huis kunnen nemen en daar misschien het gesprek over aan kunnen gaan, hopen dat ouders daarop aan kunnen en willen sluiten” (PG, vrouw, 46-50 jaar, mentor).

Een tweede categorie had te maken met ‘vrijheid’: “ik vind sowieso dat je alles moet kunnen en mogen bespreken op school” (PC, man, 22-25 jaar, vakdocent).

De volgende reden heb ik ‘wettelijk bepaald’ genoemd. Opmerkingen in deze categorie hadden vooral te maken met de Nederlandse wetgeving met betrekking tot vrijheid van godsdienst en levensovertuiging: “ik ben zelf niet gelovig, maar ik vind, en volgens mij is dat bij wet vastgesteld, dat er ruimte moet zijn voor geloof en spiritualiteit”(PH, man, 36-40 jaar, vakdocent).

Een vierde categorie heeft te maken met de vormende taak van de school. Personeelsleden die hier iets over zeiden vonden dat zingeving deel uitmaakt van de persoonlijke vorming van jongeren en dat een school als kerndoel heeft een jongere te begeleiden bij het verder vormen van hun persoonlijkheid, door hen bewust te maken van hun eigen overtuigingen, begrip te

creëren voor zichzelf en anderen, maar ook vanuit een maatschappelijke betrokkenheid te kunnen functioneren: “ook om jongeren te laten vertellen over hun eigen (geloofs)overtuigingen en meer inzicht te laten krijgen in zichzelf en andermans overtuigingen of ideeën (PS, vrouw, 22-25 jaar, mentor/vakdocent) en “de school heeft als taak bij te dragen aan de maatschappelijke betrokkenheid en persoonlijke vorming (PK, vrouw, 31-35 jaar, mentor/teamleider). Een personeelslid zag ook een manier om het praktisch in te zetten: gesprekken over je kwaliteiten en wat je daarmee kunt doen en dat dan koppelen aan een stukje filosofie.

5.3 Discrepantie tussen de feitelijke en wenselijke situatie

In deze paragraaf komen de resultaten terug die betrekking hadden op de deelvraag ‘waar zit de discrepantie tussen de wenselijke situatie en de feitelijke situatie’. Hierin wordt gekeken naar de kennis- en vaardigheidsleemtes die heersen wanneer het gaat over het vervullen van zingeving behoeften op het vso, zowel vanuit de visie van de jongeren als van de personeelsleden.

Uit de interviews werd duidelijk dat veel jongeren met enige regelmaat bezig zijn met zingevingsvraagstukken en -thema's, hoewel zij hier niet letterlijk een behoefte toe uitspreken. Zij stellen de vragen wanneer deze in hen opkomen en wanneer ze in een omgeving zijn waar vertrouwen heerst. Grofweg kun je deze jongeren in drie groepen indelen: ‘geen idee’, ‘het moet er gewoon zijn’ en ‘graag met vrienden erover praten’. Uit de antwoorden die jongeren gaven in de categorie ‘geen idee’ kon ik opmaken dat zij (nog) geen woorden kunnen geven aan hun wensen en behoeften; zo antwoordde een jongere op de vraag ‘waar moet een gesprekspartner over zingeving bereikbaar zijn’: “ik heb geen idee hoe dat er dan uit moet zien” (LV, man, 16 jaar leerling vmbo-t). Het (nog) geen woorden kunnen geven aan wensen en behoeften aan zaken die raken aan emotie is passend bij de leeftijd en bij de manier waarop onze maatschappij ingericht lijkt te zijn: “veel leerlingen groeien op met het idee dat filosofische en existentiële vragen raar of zweverig zijn en dat je zulke vragen niet hoort te stellen” (PO, man, 41-45 jaar, mentor/vakdocent). Reacties in de trant van ‘het moet er gewoon zijn’, maakt bewust dat jongeren dus wel behoefte hebben aan een bereikbaar persoon voor het voorzien in zingeving behoeften; op de vraag over bereikbaarheid van een gesprekspartner zei een jongere: “Gewoon, waar ik die persoon op dat moment nodig heb” (LN, man, 17 jaar, leerling vmbo-b). Gezien de hoeveelheid jongeren die aangeven niet of niet vaak zingevingsgesprekken te voeren lijkt het erop dat wij er op school nog niet (voldoende) in slagen om in deze behoefte te faciliteren. Ook waren er jongeren die hierover graag met vrienden willen praten, maar deze ruimte niet voelen: “ik praat er niet vaak met iemand over, maar zou dat eigenlijk wel graag met mijn vriendinnen willen doen” (LG, vrouw, 16 jaar, leerling mbo-entree). Dit doet vermoeden dat er op school niet of niet voldoende ruimte en veiligheid gecreëerd wordt om jongeren in gesprek te laten gaan met elkaar.

Een derde van de jongeren geeft aan nooit zingevingsgesprekken te hebben, hoewel een gedeelte van hen wel bezig is met zingevingsvraagstukken en in het interview er open en geanimeerd over kan praten: “ik vind dit zo leuk, ik kan hier uren over praten!” (LG, vrouw, 16 jaar, leerling mbo-entree).

Hoewel vrijwel alle geïnterviewde personeelsleden aangaven dat zij zingeving als pedagogische opdracht van de school zien, blijkt in de praktijk dat er niet voldoende aandacht aan besteed wordt. De opmerkingen die men maakt zijn grofweg in vier categorieën in te delen: 'cultuur en maatschappij', 'tijdsgebrek en (werk)druk', 'kennis en vaardigheden' en 'persoonlijke gevoelens met betrekking tot het voeren van zingevingsgesprekken'.

Personeelsleden geven aan dat zij wensen dat jongeren zich meer bewust zijn van de belangrijkheid van dit soort onderwerpen en dat zij mede daardoor de vrijheid gaan voelen om erover te spreken: "wij leven in een prestatiecultuur waar te weinig ruimte is voor zingeving, spiritualiteit en bewustwording. Ratio is in onze cultuur sterk op de voorgrond, en er is veel minder ruimte voor gevoel en emoties. Het is zo belangrijk dat jongeren leren dat juist zingeving, gevoelens en emoties van essentieel belang zijn in het leven" (PE, vrouw, 56-59 jaar, stagecoördinator/groepsleerkracht).

Op geen enkele van de bezochte scholen wordt ondersteuning geboden aan personeelsleden wanneer het gaat over het voeren van zingevingsgesprekken. Hoewel directieleden allen vinden dat dit 'op de kaart' gezet dient te worden, hebben zij verder niet nagedacht over hoe dat vormgegeven moet worden. Daarnaast spreken personeelsleden onderling weinig over het voeren van dit soort gesprekken. Pas tijdens de interviews vertelden personeelsleden hoe ze het soms aanpakten, wat ertoe leidde dat enkele collegae aangaven dat ze dit een goed idee vonden dat ze ook zouden willen proberen.

Ruim een kwart van het personeel geeft aan dat het behoefte heeft aan enige mate van ondersteuning, bijvoorbeeld bij het stellen van de juiste vragen: "ik mis wel de kwaliteit en kennis om hier goede vragen over te stellen" (PL, man, 31-35 jaar, mentor) of kennis van zingevingsthema's: "natuurlijk mogen ze levensvragen aan mij stellen, maar ik kan dat gesprek maar tot een bepaalde hoogte aangaan, want ik weet er niet genoeg over" (PH, man, 36-40 jaar, vakdocent).

Onderwijsondersteunend personeel geeft aan af en toe zingevingsgesprekken te voeren, maar kan dit te weinig doen door de beperkte contactmomenten die zij hebben met de jongeren en een wat fragielere vertrouwensband, mede door de beperkte contactmomenten en doordat bijvoorbeeld een orthopedagoge ook onderzoeken afneemt en dit voor een jongere lastig te scheiden is van persoonlijke gesprekken: "ik merk dat jongeren mij niet altijd vertrouwen, omdat ik soms degene ben die een diagnose moet stellen en dit moet communiceren met alle betrokkenen. Zij durven er dan niet op te vertrouwen dat ik andere informatie, voortkomend uit persoonlijke gesprekken, niet deel" (PI, vrouw, 31-35 jaar, orthopedagoge).

Eén van de zes scholen biedt lessen filosofie aan, terwijl drie andere scholen aangeven dat dit niet gebeurt, maar zij graag zouden willen dat dit wordt toegevoegd aan het curriculum.

Zoals eerder genoemd gaven met name vakdocenten aan dat zij vonden dat dit soort gesprekken geen plek hebben in hun lessen, terwijl jongeren ook hen af en toe opzoeken voor een zingevingsgesprek: "Ze komen niet bij mij. Als het wel gebeurt dan maak ik hen ook duidelijk dat ze daarvoor niet bij mij moeten zijn" (PA, man, 41-45 jaar, mentor/vakdocent).

5.4 Geestelijke verzorging in het vso

In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk vind je de resultaten die betrekking hebben op de deelvraag: ‘Waar kan een geestelijk verzorger jongeren en personeelsleden binnen het vso in Nederland bij ondersteunen in het leren omgaan met zingevingbehoefte en -vraagstukken?’. Samen met de geïnterviewde personeelsleden werd gekeken naar ideeën die zij hebben voor een geestelijk verzorger binnen het vso en welke mogelijkheden en onmogelijkheden zij voorzien. Hierbij wil ik de opmerking plaatsen dat er maar enkele personeelsleden waren die wisten wat een geestelijk verzorger doet. De overige personen konden de vragen met betrekking tot geestelijke verzorging pas beantwoorden nadat ik uitleg had gegeven over de inhoud van de functie. Mede om deze reden heb ik ervoor gekozen om met de jongeren niet te spreken over geestelijke verzorging. Mijn vermoeden was dat zij geen beeld hadden en mogelijk ook na een uitleg geen beeld konden vormen van de functie geestelijke verzorging en daardoor vragen hierover niet of niet voldoende zouden kunnen beantwoorden.

Vrijwel alle personeelsleden gaven aan dat zij mogelijkheden zien in het aanbieden van geestelijke verzorging in het vso.

5.4.1 Gespreksonderwerpen

Enkele onderwerpen werden meermaals genoemd als gespreksonderwerpen die jongeren met een geestelijk verzorger zouden kunnen bespreken:

Zelfdoding	“Als ik kijk naar de hoeveelheid jongeren die bijvoorbeeld uitspraken doen rondom zelfmoordgedachten. Wat bieden wij die momenteel, los van het feit dat we dit direct bij hulpverlening melden? Een geestelijk verzorger zou iets kunnen bieden zonder oordeel, zonder lading” (PD, vrouw, 36-40 jaar, mentor/intern begeleider).
Filosofie	“Filosoferen met de jongeren. Ze kritisch leren denken en hun mening leren geven” (PA, man, 41-45 jaar, mentor/vakdocent).
Geraardheid	“Ik zie geestelijke verzorging ook als meerwaarde voor jongeren die met hun geeraardheid worstelen” (PR, man, 46-50 jaar, mentor).
Rouwverwerking	“Ik zit dan ook te denken aan begeleiding bij rouw en verlies” (PI, vrouw, 31-35 jaar, orthopedagoge).

Figuur 9. Gespreksonderwerpen geestelijk verzorger op vso
Bron: interviews personeel

5.4.2 Rollen en verantwoordelijkheden

Veel personeelsleden zagen mogelijkheden. Hieronder zal ik de belangrijkste bevindingen beschrijven; de volledige lijst kan in bijlage 4 gevonden worden.

Tijd en ruimte

Het eerste argument dat meermaals gegeven werd was het hebben van tijd. Personeelsleden merken dat zij vaak al niet voldoende tijd hebben om de alledaagse dingen, incidenten en reguliere gesprekken te houden, laat staan dat zij de rust kunnen nemen om een gesprek aan te gaan over zingeving: “een geestelijk verzorger zou iets kunnen bieden met voldoende tijd om rustig met die leerling te gaan zitten en de goede vragen te stellen” (PD, vrouw, 36-40 jaar, mentor/intern begeleider). Ook vond men de laagdrempeligheid een meerwaarde, zeker bij jongeren waar (forse) hulpverlening op zit, die vrijwel altijd een flinke lading met zich meebrengt: “vaak is voor leerlingen de stap naar hulpverlening erg groot en willen ze dat juist niet. Misschien dat de laagdrempeligheid van een geestelijk verzorger hier iets in kan betekenen, dat leerlingen gewoon hun verhaal mogen doen zonder gevolgen of vervolgstappen” (PI, vrouw, 31-35 jaar, orthopedagoge). Daarnaast werd meermaals genoemd op verschillende scholen dat men vermoedde dat de takenlast van de orthopedagoge verlicht zou worden door de aanwezigheid van een geestelijk verzorger. Dit doet mij vermoeden dat men ondanks de uitleg nog niet helemaal een duidelijk beeld heeft van wat een geestelijk verzorger doet, dat orthopedagogen op deze scholen taken hebben (of op zich nemen) die misschien niet bij hun functie horen of dat personeelsleden niet helemaal een duidelijk beeld hebben van wat de orthopedagoog doet.

Een aantal personeelsleden verwees naar het ‘waan van de dag’ principe van waaruit vaak gehandeld wordt in het onderwijs; waarin gesprekken vooral tot (snelle) oplossingen moeten leiden en vaak alleen worden aangegaan als er iets gebeurd is of wanneer de leerling helemaal is vastgelopen: “nu gaat de leerling vaak het gesprek aan met bijvoorbeeld de mentor, maar dan gaat het altijd over feitelijkheden: wat is er aan de hand, wat kunnen we eraan doen. Er is altijd een aanleiding (incident, situatie) voor zo’n gesprek, terwijl het waardevol zou zijn als gesprekken er gewoon konden zijn en ze ook over zingeving kunnen gaan” (PB, man, 26-30 jaar, mentor/vakdocent).

Vrijplaats

Maar veruit het meeste werd verwezen naar de voordelen van de vrijplaats van de geestelijk verzorger en de mogelijkheid tot ondersteuning van het personeel. Personeel benoemde de vrijplaats als voordeel, omdat men denkt dat jongeren behoefte hebben om met iemand te spreken die zaken niet doorvertelt, zeker in de situatie waarin ze al veel moeten delen met hulpverlening, waarop dan vaak direct actie wordt ondernomen: “die vrijplaats is ook van grote meerwaarde, want als een leerling bij mij komt met een verhaal en vraagt om te beloven het echt niet door te vertellen, dan kan ik die belofte echt niet maken” (PD, vrouw, 36-40 jaar, mentor/intern begeleider).

Ondersteuning van het personeel

Bijna de helft van de geïnterviewden zag mogelijkheden in het ondersteunen van het personeel. Deze mogelijkheden kon ik globaal in de volgende categorieën plaatsen:

Inzicht	<p>Onder andere het bieden van inzicht in de zingewereld van de jongeren en in wat er bij hen gebeurt wanneer er over zingethema's gesproken wordt.</p> <p>“Een geestelijk verzorger kan collega's inzicht geven in wat er speelt bij de leerlingen en wat voor vragen ze kunnen stellen om tot de kern te komen” (PB, man, 26-30 jaar, mentor/vakdocent).</p>
Handvatten bieden	<p>Een geestelijk verzorger kan handvatten bieden op het gebied van het stellen van goede vragen of het aanbieden van interessante gesprekstema's en daarin wat extra achtergrondinformatie verschaffen. Of zelfs gastlessen komen geven waarna de docent het vervolgesprek met de klas (of de individuele leerling) aangaat.</p> <p>“Ik zie een geestelijk verzorger ook wel in de rol van gastspreker in de klassen” (PF, vrouw, 46-50 jaar, mentor).</p> <p>“Ik zou wel graag wat handvatten krijgen voor zo'n gesprekken” (PC, man, 22-25 jaar, vakdocent).</p>
Hulp bij aangaan van gesprekken	<p>Personeelsleden zien ook mogelijkheden voor de geestelijk verzorger als ondersteuner bij het aangaan van gesprekken.</p> <p>“Geestelijke verzorging in een ondersteunende rol: tips geven om gesprekken aan te gaan, ideeën voor vragen die je kunt stellen” (PM, vrouw, 22-25 jaar, mentor).</p>
Reflectie	<p>Een geestelijk verzorger zou samen met de docent en/of de klas kunnen reflecteren op gesprekken of situaties.</p> <p>“Spreken over deze thema's roept iets op bij de leerlingen en het is fijn als je als docent daarin ondersteund wordt: hoe kan ik hier iets mee, hoe kwam dit nou naar voren, et cetera” (PJ, vrouw, 56-59 jaar, directie).</p>

Figuur 10. Mogelijkheden ondersteuning personeel door geestelijk verzorger
Bron: interviews personeel

Wie moet de geestelijk verzorger zijn?

Op de vraag in welke vorm men dit zag, kwamen er ook velerlei antwoorden. Er waren personeelsleden die vonden dat geestelijke verzorging een taak kon zijn van een docent: “het zou iemand kunnen zijn die de taak heeft, bijvoorbeeld een docent. Zolang het maar een bekend gezicht is voor de leerlingen” (PN, vrouw, 31-35 jaar, mentor), maar het tegenovergestelde werd ook meermaals genoemd: “ik denk niet dat dit een docent moet zijn met deze taak. Als je een zwaar verhaal aan mij vertelt in vertrouwen en een uur later sta ik ineens voor de klas als jouw docent, dan is het lastig voor leerlingen om erop te vertrouwen dat je zaken gescheiden houdt”

(PO, man, 41-45 jaar, mentor/vakdocent). Er waren meerdere personeelsleden die zelfs vonden dat het iemand van buiten de organisatie moet zijn, omdat dit meer ruimte biedt om vertrouwelijkheden te delen. Verder was vertrouwen een belangrijk aspect; verschillende personeelsleden vonden dat het iemand moest zijn die bekend was binnen de school omdat dit vertrouwder zou zijn, maar er waren ook personeelsleden die alleen benoemden dat er überhaupt vertrouwen moet zijn: "het moet iemand zijn die vertrouwen kan opwekken, zodat de leerlingen open durven zijn in een gesprek" (PB, man, 26-30 jaar, mentor/vakdocent). Met name mentoren gaven aan dat ze vonden dat dit vooral bij henzelf moest blijven liggen: "ik denk dat dit soort dingen gewoon bij de mentor moeten liggen en dat een geestelijk verzorger een ondersteunende rol kan hebben" (PM, vrouw, 22-25 jaar, mentor).

Vrijwel iedere geïnterviewde was van mening dat een geestelijk verzorger er ook kon zijn voor gesprekken, zowel voor het individu als voor de groep.

Mentor versus geestelijk verzorger

Met name de mentoren vonden het wel spannend om los te laten. Zij waren bang dat, wanneer een geestelijk verzorger bepaalde gesprekken over zou nemen, zij niet (meer) de informatie zouden krijgen die zij nodig hebben of die belangrijk voor ze is: "wat als we de signalen missen van een leerling omdat de geestelijk verzorger ermee in gesprek is en die dit vanuit zijn ambt niet deelt?" (PD, vrouw, 36-40 jaar, mentor/intern begeleider). Toch zag de orthopedagoge hier ook wel een voordeel in; zij benoemde dat het een interessant leerproces voor mentoren kon zijn om te leren loslaten.

Geestelijke verzorging voor het personeel

Op de vraag of een geestelijk verzorger op het vso er ook zou moeten zijn voor gesprekken met personeelsleden werd door vrijwel iedereen geantwoord dat die mogelijkheid er best mocht zijn. Wel gaf het merendeel aan hier zelf geen behoefte aan te hebben: "ik heb hier geen behoefte aan, maar wie weet is het voor een ander wel heel fijn" (PA, man, 41-45 jaar, vakdocent). Dit had te maken met het feit dat de meesten een bepaald groepje collegae had waarbij men aanklopte voor een persoonlijk gesprek. Men denkt dat een gesprek met de geestelijk verzorger kan helpen bij het verwerken van lastige situaties: "misschien dat het wel waardevol kan zijn als je bijvoorbeeld te maken hebt met agressie (geslagen wordt door een leerling) en je hebt het gevoel dat je collega's je niet begrijpen en vinden dat je door moet gaan met je leven, maar je er eigenlijk nog verder over wilt praten" (PH, man, 36-40 jaar, vakdocent) en dat een gesprek met de geestelijk verzorger mogelijk de ruimte geeft om je hart te luchten of stoom af te blazen.

Een personeelslid dacht dat het van meerwaarde kon zijn wanneer je al eerder een traject hebt doorlopen wat betreft je mentale welbevinden en dat gesprekken met een geestelijk verzorger dan een mooi vervolg kon zijn: "ik zou het een mooi vervolg voor mezelf vinden nadat ik een tijdje bij een psycholoog ben geweest" (PS, vrouw, 22-25 jaar, mentor/vakdocent).

5.4.3 Inbedding in de organisatie

Samen met de personeelsleden werd gekeken naar zaken die zij belangrijk vonden met betrekking tot de inbedding in de organisatie. Naast een breed scala aan mogelijkheden zagen zij ook nog enkele hordes die genomen dienden te worden.

Hoe kom je terecht bij een geestelijk verzorger?

Verschillende personeelsleden vonden dat jongeren de ruimte moesten krijgen om de geestelijk verzorger op te zoeken voor een gesprek: “het zou een plek kunnen zijn waar leerlingen uit zichzelf naar toe mogen” (PD, vrouw, 36-40 jaar, mentor/intern begeleider) en vonden het een goed idee om via een intekenlijst te werken; dat jongeren op een bepaalde plek zich konden inschrijven als zij behoefte hebben aan een gesprek. Daarnaast zouden enkelen ook willen werken op basis van verwijzing. Personeelsleden gaven aan dat een verwijzing misschien nodig was om het wat bekender te maken bij de jongeren: “we moeten leerlingen daarin wel helpen; zij zullen niet uit zichzelf vragen om een gesprek met een geestelijk verzorger” (PE, vrouw, 56-59 jaar, stagecoördinator/groepsleerkracht) en dat bekend maken in zijn algemeenheid (voor zowel jongeren als personeel) wel handig zou zijn: dat de geestelijk verzorger een voorstelronde langs alle klassen zou doen, maar vooral ook de mentoren goed op de hoogte zou stellen zodat die de belangrijkheid kunnen onderstrepen bij de jongeren.

Behoeftte aan kaders

Er werd sowieso vaker opgemerkt dat het belangrijk is dat er een duidelijke taakomschrijving zou moeten zijn, die zowel bij personeelsleden als ouders bekend zou zijn: “het moet echt voor iedereen duidelijk zijn wat de taak van de geestelijk verzorger is. Als je als school benoemt dat je zo iemand in dienst hebt, dan hangen mensen daar meteen waarden, oordeel en een rolverwachting aan” (PD, vrouw, 36-40 jaar, mentor/intern begeleider). Meerdere personeelsleden gaven aan dat het belangrijk was om duidelijke kaders te scheppen, met goede afspraken en regelgeving om problemen en onduidelijkheden te voorkomen: “er moet dus een duidelijke afbakening zijn en dat het niet richting bijvoorbeeld maatschappelijk werk gaat” (PA, man, 41-45 jaar, mentor/vakdocent). Zeker met betrekking tot de vrijplaats hadden meerdere personeelsleden behoefte aan duidelijke clausules waarin zou staan wanneer een geestelijk verzorger wel zou moeten afwijken van zijn geheimhoudingsplicht: “het is misschien lastig qua geheimhouding: wanneer blijft het daar en wanneer niet?” (PI, vrouw, 31-35 jaar, orthopedagoge).

Complexiteit van de doelgroep

Als laatste werd meermaals verwezen naar de doelgroep; men gaf aan dat de vso-populatie een complexe is, waar vertrouwensissues spelen: “ik vind dat lastig. Als ik kijk naar onze jongeren, die hebben al niet zoveel vertrouwen in mensen, dus als er dan een vreemde een keer per week binnenkomt, vraag ik me af of ze het gesprek aan willen gaan” (PN, vrouw 31-35 jaar, mentor). Daarnaast vond men dat een geestelijk verzorger een sterke affiniteit met de doelgroep moest hebben, omdat hij het anders moeilijk zou krijgen: “je moet door de houding heen kunnen prikken, je moet niet schrikken als er bepaalde termen of meningen geroepen worden” (PJ, vrouw, 56-59 jaar, directie).

6 | Conclusie en discussie

Dit hoofdstuk biedt een terugblik op de resultaten van de interviews in combinatie met de beschreven literatuur. Allereerst zal ik per deelvraag een korte samenvatting en conclusie beschrijven om vervolgens verder in te gaan op de beantwoording van de hoofdvraag.

6.1 Zingeving behoeften en -vraagstukken

Welke zingeving behoeften en -vraagstukken zijn er bij jongeren op het gebied van zingeving en hoe gaan ze daarmee om?

Jongeren spreken zelden een specifieke behoefte uit om te praten over zingeving, maar zij zijn er weldegelijk mee bezig en hebben er interesse in. Deze schijnbare tegenstrijdigheid zien we ook in de literatuur terug; enerzijds hebben jongeren gedurende de adolescentie een lager niveau van moreel redeneren, een lage capaciteit tot intimiteit en zijn familiale relaties vaak ambivalent, zoals gesteld door Marcia wanneer hij spreekt over de ontwikkeling van jongeren.¹⁰³ De door Marcia benoemde ambivalentie leidt tot het willen afzetten tegen volwassenen, waardoor jongeren moeilijker het gesprek aan zullen gaan over hun wensen, ideeën en behoeften; zij zijn bang voor veroordeling of bemoeienis. Het tegenovergestelde van dit afzetten is het zich juist willen aanpassen aan de overtuigingen en visies van de volwassene waarmee zij spreken, vanuit een behoefte aan waardering of een gevoel van afhankelijkheid bij de volwassen gesprekspartner¹⁰⁴. Anderzijds zien we dat gedurende de periode van adolescentie jongeren hun nieuwe intellectuele mogelijkheden gaan toepassen op morele waarden, politiek en religie. “Zij kunnen hun standpunten heftig, koppig en uitgebreid met argumenten onderbouwen en zijn het best benaderbaar als ze de kans krijgen hun eigen mening te vertellen en te beargumenteren ... ze kunnen zich met huid en haar geven om hun standpunt te verdedigen en zo de wereld te verbeteren”¹⁰⁵.

De zingevingsvraagstukken die zowel door de jongeren als door de personeelsleden genoemd werden waren onderbracht in de zes domeinen van Westerhof en Bohlmeijer met betrekking tot zingevingbronnen. De ‘individualiteit van de eigen persoon’ was het meest voorkomende domein en heeft voor jongeren vooral van doen met het mogen maken van eigen keuzes, het krijgen van eerlijke kansen en de vrijheid om te kunnen doen wat ze willen. Dat dit het meest voorkomende domein is, is passend bij de leeftijdsgroep. Volgens Erikson is er gedurende de fase van adolescentie sprake van identiteitsverwarring: er vindt groei en rijping plaats en daarnaast worden er nieuwe eisen gesteld aan de jongere; er wordt van hem verwacht dat hij zelfstandig gaat opereren in de volwassen samenleving. Dit alles maakt het een ingewikkelde periode in het leven van de mens. Een jongere doet ervaringen op en probeert uit met betrekking tot zaken als

¹⁰³ James Marcia, “Identity in childhood and adolescence”, *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (red. Neil Smelser en Paul Bates), (Oxford, VK: Pergamon Press, 2001), <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01722-8>, 7160-7161.

¹⁰⁴ Frank Goijarts en Michaela van der Veen, “Motiverende gespreksvoering bij jongeren”, *Motiverende gespreksvoering voor sociaalagogisch werk*, (Houten: Bohn Stafleu van Loghum, 2012), 4.

¹⁰⁵ Martine Delfos, “Communiceren met pubers”, *Symposium in de abdij van Postel*, laatst aangepast op 11 mei 2004, geraadpleegd op 20 januari 2024, <https://www.mdelfos.nl/pdf/2004-postel-pubers.pdf>.

beroepskeuze, (fysieke) intimiteit, concurrentie met anderen en inzet op school of werk¹⁰⁶. Een jongere worstelt met vragen als ‘wie ben ik?’, ‘bij welke groep(en) hoor ik?’, ‘wat wil ik?’ en ‘wat kan ik?’. In de vroege jeugd waren de antwoorden op deze vragen vanzelfsprekend, omdat het kind zich identificeerde met de principes en identificaties van de ouders of verzorgers¹⁰⁷ en nu moet hij zelf de antwoorden op deze vragen gaan formuleren. Gedurende de identiteitsvorming wisselen identiteit en identiteitsverwarring zich continu af. Ook werden er veel vraagstukken benoemd die in het domein ‘sociale verbondenheid’ pasten, waarbij de relatie tot familie en vrienden, het zorgen voor deze twee groepen en het bijdragen aan de samenleving van belang werden geacht. ‘Materiële bestaansvoorwaarden’ werd door personeelsleden als belangrijk ingeschat, maar bleek toch nuances te kennen; hoewel jongeren het in het dagelijkse leven vaak hebben over ‘veel geld verdienen’, ‘een groot huis kopen’, et cetera, blijkt dat op het gebied van zingeving dit een minder belangrijke rol speelt en dan met name zit op zaken als: ‘goed voor jezelf en je naasten kunnen zorgen’ en ‘kunnen voorzien in levensbehoeften’. In andere landen zoals bijvoorbeeld Australië zien we een soortgelijke verdeling. Ook daar komen de meeste vraagstukken uit de categorieën ‘sociale verbondenheid’ en ‘individualiteit van de eigen persoon’¹⁰⁸. Wat opvalt is dat ‘materiële bestaansvoorwaarden’ daar aanzienlijk lager scoren en dat zingevingsvraagstukken uit ‘leven in het algemeen’ juist veel vaker worden besproken¹⁰⁹ (voor het volledige overzicht, zie bijlage 5). Mogelijk heeft dit te maken met het feit dat deze jongeren gewend zijn aan de aanwezigheid van een geestelijk verzorger op school, waardoor zij ook gemakkelijker over deze onderwerpen spreken.

De zingevingsthema’s die te maken hadden met grote levensvragen kon ik categoriseren in zes thema’s. Jongeren waren bezig met het ‘leven na de dood’, waarin zij vooral nieuwsgierig waren naar wat er mogelijk stond te gebeuren. Ook ‘invulling van het leven’ was een terugkerend item, waarin vragen aan bod kwamen die te maken hadden met wat een jongere wil in het leven, maar ook hoe hij dat zo goed mogelijk kan doen. Daarnaast spraken jongeren vragen uit met betrekking tot de ‘bedoeling van het leven’, waarbij zij spraken over zaken als lotsbestemming en de reden om op aarde te zijn. ‘Waarom-vragen’ werden ook gesteld, vanuit een combinatie van frustratie en verwondering: ‘waarom verwacht men zoveel van mij?’ Als laatste werd er door enkele jongeren stilgestaan bij aspecten van religie en spiritualiteit; bijvoorbeeld hoe zij hun leven moesten inrichten om in de hemel te komen.

Jongeren gaat op verschillende wijzen om met zingevingsvragen; sommigen hebben het er niet over vanuit een desinteresse, enkelen zijn er wel mee bezig, maar durven er niet over te spreken uit angst voor het destabiliseren van hun mentale welbevinden, maar veruit de meeste jongeren spreken er (af en toe) over. Zij stellen vragen in de les wanneer deze in hen opkomen, volgen lessen filosofie of hebben gesprekken met mentor, ouders, begeleiding of religieus leider. Hoewel aanvankelijk veel jongeren sceptisch waren tijdens het onderzoek, werd duidelijk dat zij inderdaad interesse hadden om hierover te spreken en moesten gesprekken soms worden stopgezet omdat we in tijdnood kwamen.

¹⁰⁶ Jan de Wit, Wim Slot en Marcel van Aken, *Psychologie van de adolescentie: basisboek*, (Baarn: HB Uitgevers, 2005), 127-128.

¹⁰⁷ Peter Bloss, *On adolescence: a psychoanalytic interpretation*, (New York: The Free Press, 1966), 198-199.

¹⁰⁸ National School Chaplaincy Program, “National School Chaplaincy Programme Evaluation”, The Australian Government Department of Education and Training, laatst aangepast in 2018, geraadpleegd op 18 september 2023, <https://www.education.gov.au/national-school-chaplaincy-program-nscp/resources/national-school-chaplaincy-programme-evaluation-report>, 50.

¹⁰⁹ National School Chaplaincy Program, “National School Chaplaincy Programme Evaluation”, 50.

6.2 Feitelijke en wenselijke ondersteuning bij zingeving op school

Welke ondersteuning op het gebied van zingeving is er nu op school en welke is wenselijk?

Jongeren geven aan dat zij graag zouden zien dat een gesprekspartner met betrekking tot zingeving op school gevonden kan worden. Enkelen gaven aan dat zij dit graag (wilden) bespreken met hun mentor en/of in de klas. Toch zijn er nog veel jongeren die aangeven dat ze niet precies weten waar zo'n gesprekspartner zich moet bevinden, hoewel een deel van hen wel aangeeft interesse of behoefte te hebben aan dit soort gesprekken.

Op de bezochte scholen vinden wel eens zingevingsgesprekken plaats, soms geïnitieerd vanuit de docent, soms vanuit de jongeren. Meestentijds zijn dit groeps gesprekken, maar deze zijn niet structureel en ook niet op basis van een doordachte aanpak. Personeelsleden wensen dat er meer aandacht wordt besteed aan zingeving omdat zij dit belangrijk achten voor de ontwikkeling en de persoonsvorming van de jongeren. Graag zouden zij hiervoor meer tijd willen nemen, handvatten aangereikt krijgen in de vorm van tips, adviezen en ondersteuning en het merendeel zou graag het vak levensbeschouwing en/of filosofie weer terug zien op de jaarplanning.

Vrijwel alle personeelsleden zien zingeving als pedagogische opdracht van de school; de school kan aanvullen waar ouders dit niet kunnen, het is wettelijk bepaald dat eenieder recht heeft op vrijheid van godsdienst en levensovertuiging en het kerndoel van het onderwijs is het bijdragen aan de persoonsvorming van de jongeren. Zoals al eerder in dit werk benoemd, kwam de Onderwijsraad in 2016 met drie kerndoelen van het onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming¹¹⁰.

De groeps gesprekken over zingevingsvraagstukken zijn op basis van wederkerigheid. De ene keer wordt dit door de docent geïnstigeerd door middel van een prikkelende zingevingsvraag, de andere keer wordt een jongere door bijvoorbeeld bepaalde lesstof getriggerd om vragen te stellen. De gesprekken hebben niet de klassieke vraag-antwoord vorm zoals we die bij de lesstof kennen, maar worden gekenmerkt door discussie, argumentatie, onderbouwing en doorvragen, waarbij alle partijen zich kwetsbaar op durven stellen. Delfos stelt dat het voor jongeren van belang is dat de gesprekspartner samen deelnemen aan een gesprek en samen tot een mening komen. Vaak vertellen volwassenen wel wat ze vinden, maar nodigen zij niet uit tot het delen van wat de jongere werkelijk denkt en voelt¹¹¹.

Personeelsleden vinden het een gemiste kans dat er op de meeste scholen geen levensbeschouwing en/of filosofie wordt aangeboden. Dit zou een goede aanvulling kunnen zijn op de huidige maatschappij-vakken en zou meer diepgang en gesprekstof op kunnen leveren. Het is dus wenselijk dat mede vanuit de overheid daar actie op wordt ondernomen. Zo schrijft van Schijndel in Trouw: "Ze kunnen er een vak van maken, maar mogen het ook verwerken in een ander vak, zoals maatschappijleer of geschiedenis. Ook bepalen ze zelf de inhoud. Per school kan de invulling daarom enorm verschillen"¹¹². Scholen kiezen er vaak voor om het te integreren in de examenvakken die al gegeven worden op school, maar een curriculum is er vaak niet en het is dus onduidelijk wat er nu precies op levensbeschouwelijk gebied wordt geboden. Van Dijk-Groeneboer pleit voor de terugkeer van levensbeschouwing als op zichzelf staand vak: "Juist het

¹¹⁰ Onderwijsraad, *De volle breedte van onderwijskwaliteit*, (Den Haag: Onderwijsraad, 2016), 7.

¹¹¹ Martine Delfos, *Ik heb ook wat te vertellen! Communiceren met pubers en adolescenten*, (Amsterdam: SWP, 2005).

¹¹² Mariska van Schijndel, "Levensbeschouwing op school mist status: 'We moeten leerlingen -leren dat er meerdere opvattingen bestaan'", *Trouw*, laatst aangepast op 29 maart 2021, geraadpleegd op 21 januari 2024, <https://www.trouw.nl/religie-filosofie/levensbeschouwing-op-school-mist-status-we-moeten-leerlingen-leren-dat-er-meerdere-opvattingen-bestaan~b5d2db8e/>.

vak levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs kan hierin een cruciale rol vervullen. Hierin wordt geoefend met het stellen van vragen, het afwegen van antwoorden, het in dialoog gaan met andere perspectieven en het onderzoeken van je eigen levensoriëntatie. Grote tradities worden gepresenteerd en bestudeerd, waarvan de meeste scholieren van binnenuit niets meer weten. Er wordt kennis gegenereerd over religies en niet-religieuze levensbeschouwingen. En dat is hoog nodig.”¹¹³

6.3 Discrepantie tussen de feitelijke en wenselijke situatie

Waar zit de discrepantie tussen de wenselijke situatie en de feitelijke situatie?

De school mist plan van aanpak

Zowel de jongeren als het personeel gaven aan waar hun behoeften lagen en wat zij zouden wensen wanneer het gaat over voldoen in zingevingsbehoeften. Jongeren geven aan dat een gesprekspartner voor zingevingsthema's 'er gewoon moet zijn'. Dit doet vermoeden dat jongeren dus wel de behoefte hebben om erover te spreken met een bereikbaar persoon, maar in de praktijk is die persoon er (vaak) niet. Dat veel jongeren aangeven niet of niet vaak te spreken over zingeving, maakt bewust dat wij er op scholen nog niet (voldoende) in slagen om in deze behoefte te voorzien. Enkele jongeren geven aan dat zij graag zingevingsgesprekken zouden voeren met vrienden of vriendinnen, maar dat zij niet voldoende veiligheid ervaren om dat te doen. Het blijkt dus dat wij op scholen niet of niet voldoende ruimte en veiligheid bieden om jongeren hierover met elkaar in gesprek te laten gaan.

Hoewel de schoolleiders van de bezochte scholen aangeven dat 'zingeving' heel belangrijk is, zien we in de praktijk daar weinig van terug; personeelsleden kiezen zelf of ze hiermee aan de slag gaan of niet en doen dit dan op hun eigen manier. Personeelsleden worden niet bevraagd of zij iets nodig hebben om te kunnen voldoen aan zingevingsbehoeften en er wordt niets geboden waarmee zij zich verder kunnen bekwamen. Door de hoge werkdruk, beperkte tijd en een hiaat in kennis en vaardigheden die personeelsleden hebben, maken zij weinig ruimte vrij voor gesprekken over zingeving, hoewel zij allen aangeven dit als een belangrijk aspect van het onderwijs te ervaren.

De maatschappij en het gezinsleven

De wens is dat jongeren zich meer bewust zijn van het belang van spreken over zingeving, maar door de inrichting van onze maatschappij en het (vaak) gecompliceerde gezinsleven van deze doelgroep dit bewustzijn niet voldoende aanwezig is. Personeelsleden voelen zich ook hierdoor niet gemakkelijk geroepen tot het ondersteunen bij zingevingsvraagstukken en het bespreekbaar maken van zingevingsthema's. Gekeken naar de inrichting van de maatschappij stelt Van Dijk-Groeneboer: "In de media is veel aandacht voor religie maar te ongenueanceerd en oppervlakkig. Hierdoor krijgen jonge mensen te beperkte beelden van religies"¹¹⁴. Zingeving wordt vaak weggezet als iets zweverigs en vreemds waar je beter niet over kunt praten. Maar ook zien we

¹¹³ Monique van Dijk-Groeneboer, "Waarom het vak levensbeschouwing nu belangrijker is dan ooit", *Ignis Webmagazine*, laatst aangepast op 28 september 2018, geraadpleegd op 21 januari 2024, <https://igniswebmagazine.nl/onderwijs/vak-levensbeschouwing-belangrijk/>.

¹¹⁴ Monique van Dijk-Groeneboer, "Waarom het vak levensbeschouwing nu belangrijker is dan ooit", *Ignis Webmagazine*, laatst aangepast op 28 september 2018, geraadpleegd op 21 januari 2024, <https://igniswebmagazine.nl/onderwijs/vak-levensbeschouwing-belangrijk/>.

dat in de huidige, gesecculariseerde maatschappij het individu centraal staat, samen met pragmatisme: het leven is gericht op cijfers, nut, prestaties, efficiëntie en zelfbepaling.¹¹⁵ En het SCP stelt: “religie verliest steeds meer terrein, wat niet wordt opgevuld door hedendaagse vormen van spiritualiteit: het niveau van spiritualiteit lijkt eerder af dan toe te nemen ... tegelijkertijd ontstaat er mogelijk meer onbegrip tussen gelovigen (christenen, moslims en anderen) en niet-gelovigen”¹¹⁶. Er is dus noodzaak dat, zeker op school, gesproken wordt over thema’s die te maken hebben met zingeving en levensovertuigingen.

Attitude versus vaardigheden

Jongeren zijn vooral op zoek naar een gesprekspartner met de juiste luisterattitude, terwijl het personeel vooral waarde hecht aan het bezitten van de juiste vaardigheden. Dat jongeren niet specifiek aangeven te willen spreken over zingevingsvraagstukken kan, onder andere, te maken hebben met deze discrepantie. Wanneer zij zich niet (voldoende) gehoord voelen, zullen zij ook niet het gesprek aangaan¹¹⁷, zeker niet over ingewikkelde thema’s waarbij ze zich kwetsbaar op moeten kunnen stellen.

6.4 Geestelijke verzorging in het vso

Waar kan een geestelijk verzorger jongeren en personeelsleden binnen het vso in Nederland bij ondersteunen in het leren omgaan met zingevingsbehoeften en -vraagstukken?

Vrijwel alle personeelsleden gaven aan dat zij mogelijkheden zien in het aanbieden van geestelijke verzorging binnen het vso. Er werden bepaalde gespreksonderwerpen aangehaald die zij bij uitstek vonden passen bij geestelijke verzorging: suïcide, filosofie, geaardheid en rouwverwerking. Ook zagen personeelsleden voordelen van het kunnen bieden van een gesprekspartner die de tijd kan nemen voor een jongere (of een groepje), waar zij dit door de hoge werkdruk en het feit dat zij een klas vol leerlingen hebben soms moeten laten liggen. De laagdrempeligheid en de vrijplaats werden als grote voordelen beschouwd; dat het voor een jongere misschien prettig zou zijn om in alle vrijheid zijn verhaal te kunnen doen, zonder dat er direct een actie of behandelplan opgesteld dient te worden dat vaak ook nog gedeeld wordt met allerlei betrokkenen. Als laatste zag men de geestelijk verzorger ook als ondersteuner van het personeel: voor het aanreiken van handvatten om gesprekken aan te gaan, om inzicht te bieden in wat er speelt bij de jongeren, om inzichten te geven in relevante kennis en vaardigheden en voor een stukje reflectie nadat zo’n gesprek heeft plaatsgevonden. bovenstaand wordt door het Australische *National School Chaplaincy Program* ook aangegeven als twee van de kerntaken van de *chaplain*: het bieden van ‘directe ondersteuning’ aan jongeren in de vorm van gesprekken en bijeenkomsten, en ‘indirecte ondersteuning’ door onderwijspersoneel te begeleiden en te ondersteunen¹¹⁸.

¹¹⁵ Maroesjka Versantvoort, *Zin verzoet de arbeid: over arbeid en zingeving in een paradoxale samenleving*, (Groningen: Protestantse Theologische Universiteit, 2022), 5.

¹¹⁶ Sociaal en Cultureel Planbureau, “Ontkerkelijking leidt tot nieuwe verhoudingen in de samenleving”, laatst aangepast 24 maart 2022, geraadpleegd op 25 januari 2024, <https://www.scp.nl/actueel/nieuws/2022/03/24/ontkerkelijking-leidt-tot-nieuwe-verhoudingen-in-de-samenleving>.

¹¹⁷ Martine Delfos, *Ik heb ook wat te vertellen! Communiceren met pubers en adolescenten*, (Amsterdam: SWP, 2005).

¹¹⁸ National School Chaplaincy Program, “Final report”, The Australian Government Department of Education and Training, laatst aangepast in November 2022, geraadpleegd op 26 januari 2024,

Op de vraag wie de geestelijk verzorger moet zijn, kwam geen eenduidig antwoord. Er waren personeelsleden die vonden dat het een docent of de vertrouwenspersoon kon zijn (vanwege het zijn van een vertrouwd gezicht), en anderen die vonden dat het juist niet een docent mocht zijn en zelfs van buiten de organisatie zou mogen komen. Waar wel consensus over was, was dat 'vertrouwen' van essentieel belang is; of de geestelijk verzorger van de eigen school komt of niet, alles staat of valt bij het winnen van het vertrouwen van de jongeren. Mentoren willen dit soort zaken graag bij zich houden, omdat ze bang zijn essentiële signalen te missen. Moran schrijft dat de *chaplains* in Ierland zich juist verre houden van lesgeven: "de lesactiviteiten van *chaplains* zijn vaak spontaan en gevarieerd ... door deze spontaniteit en variëteit, ziet men de activiteiten van *chaplains* niet als lesgeven. Maar 8% van school *chaplains* zijn lid van de Religion Teachers Association. Veel van de geïnterviewden distantieerden zichzelf van de onderwijsinspanning"¹¹⁹. Verder zag men de jongeren via een intekenlijst of verwijzing van de docent terechtkomen bij een geestelijk verzorger, maar gingen er ook geluiden op om de geestelijk verzorger groepslessen te laten verzorgen over bepaalde thema's of om (eventueel samen met de mentor) klassengesprekken aan te gaan over zingevingsthema's.

De geïnterviewde personeelsleden zouden het prima vinden als de geestelijk verzorger er ook voor hen zou zijn, hoewel de meesten aangaven hier geen behoefte aan te hebben. Een enkeling dacht dat het een mooi vervolg zou kunnen zijn na bijvoorbeeld een traject met betrekking tot mentale vitaliteit, een ander zag de geestelijk verzorger als ondersteuning bij het verwerken van een heftige situatie op de werkvloer en een derde dacht dat gesprekken met de geestelijk verzorger ook konden dienen om je hart te luchten en stoom af te blazen.

Naast mogelijkheden zijn er ook hordes te nemen door een geestelijk verzorger die gaat starten op het vso. Het belang van zingevingsgesprekken wordt in de maatschappij en op scholen niet altijd duidelijk verwoord of zelfs juist als onbelangrijk weggezet. De vraag rees of jongeren het belang ervan wel in zouden zien. Ook was er de zorg dat personeelsleden het belang niet zouden zien en daardoor niet zouden doorverwijzen wanneer dit wel zinvol zou zijn. Wat verder vaak genoemd werd was de zorg omtrent de vrijplaats, wat verrassend was gezien het feit dat het door veel personeelsleden ook als mogelijkheid werd gezien. De angst dat jongeren 'onder de radar door vliegen' en dat signalen niet (op tijd) worden opgevangen werden benoemd, evenals de wens van mentoren om de jongere zo goed mogelijk te ondersteunen en zij daarvoor mogelijk informatie nodig zouden hebben van de geestelijk verzorger. Als laatste werd door meerdere personeelsleden stilgestaan bij de doelgroep: werken met jongeren in het vso is niet voor iedereen. Je moet tegen een stootje kunnen en de jongeren op de juiste manier kunnen benaderen. Vaak heeft men te maken met jongeren die zeer beschadigd zijn en daardoor moeilijk een vertrouwensband op kunnen bouwen: affiniteit voor deze bijzondere doelgroep is van groot belang.

<https://www.education.gov.au/national-student-wellbeing-program-nswp/resources/2022-national-school-chaplaincy-programme-evaluation-report>.

¹¹⁹ Áine Moran, *The rationale for school chaplaincy in Ireland*, (ongepubliceerde masterscriptie), Dublin City University, 2014, 323.

6.5 Hoe kan een geestelijk verzorger bijdragen?

6.5.1 Conclusie

Na in de voorgaande paragrafen aandacht te hebben geschonken aan de deelvragen, zal ik in deze paragraaf pogen de hoofdvraag te beantwoorden.

Waarom kan een geestelijk verzorger bijdragen aan het omgaan met zingeving behoeften en -vraagstukken van jongeren binnen het vso?

Gekeken naar bovenstaande conclusies, zie ik verschillende punten waarop een geestelijk verzorger kan bijdragen aan het omgaan met zingeving behoeften en -vraagstukken door jongeren. Een van deze punten is het voeren van gesprekken, zowel individueel als in groepsverband. Geestelijk verzorgers bezitten essentiële vaardigheden die bijdragen aan een goede communicatie wanneer het gaat over zingeving. Het creëert een veilige omgeving waarin de jongere zichzelf kan zijn en zich kan uiten. Een geestelijk verzorger bezit vaardigheden en attitudes om beter inzicht te verkrijgen in wat er speelt bij de jongere en in zijn levensverhaal, maar nog belangrijker is het inzicht wat de jongere verkrijgt over zichzelf, zijn levensverhaal, visies en meningen. Op deze wijze kan hij werken aan de opbouw van zijn eigen identiteit en door het doorleven van situaties en ze een plek te kunnen geven, ontstaat er ruimte voor zingeving.

Het tweede onderdeel waarin een geestelijk verzorger van waarde kan zijn voor het vso is de ondersteuning van het personeel: deze ondersteuning kan verschillende vormen hebben, naargelang de behoeften en wensen van de school. Er valt te denken aan het bieden van inzicht in de zingevingswereld van de jongeren en wat er bij hen gebeurt wanneer er over zingevingsvraagstukken gesproken wordt. Daarnaast kan een geestelijk verzorger adviseren over interessante gespreksthema's en daarin extra achtergrondinformatie verschaffen, of zelfs af en toe een gastles komen geven over bepaalde thema's. Ook op het gebied van vragen stellen kan de geestelijk verzorger ondersteunen: het helpen met de juiste vragen te stellen en uitleg te geven over de manier van luisteren naar de antwoorden en het (eventueel) doorvragen. De ondersteuning op het gebied van vragen kan toegespitst worden op zowel individuele- als groepsgesprekken. Ook kan een geestelijk verzorger helpen bij het creëren van bewustwording met betrekking tot de luisterattitude waar jongeren behoefte aan hebben en personeel inzicht geven in wat zij daarin kunnen betekenen. Hij kan bijdragen aan het verlagen van de drempel voor het personeel om ook zelf gesprekken aan te gaan, door hen te ondersteunen, met ze te oefenen en gezamenlijk te reflecteren op gevoerde gesprekken of bepaalde situaties.

Het blijft de vraag of jongeren behoeften hebben aan een gesprek met de geestelijk verzorger. Veel van hen krijgen al (veel) begeleiding vanuit allerlei hoeken. Een van de geïnterviewde jongeren gaf ook aan niet per sé over zingeving te willen spreken, omdat hij 'al zoveel moet praten'. Enkele personeelsleden gaven aan dat zij mogelijkheden zagen om jongeren te verwijzen, maar hiermee dient voorzichtig om te worden gegaan: het kan zijn dat de geestelijk verzorger door de jongere wordt waargenomen als nóg iemand die zich met hem bemoeit. Als een jongere zich gestuurd of zelfs gedwongen voelt, is de kans groot dat het gesprek in weerstand begint¹²⁰.

¹²⁰ Frank Goijarts en Michaela van der Veen, "Motiverende gespreksvoering bij jongeren", *Motiverende gespreksvoering voor sociaalagogisch werk*, (Houten: Bohn Stafleu van Loghum, 2012), 5.

6.5.2 Aanbevelingen

Deze conclusie komt met enkele aanbevelingen:

Voor de geestelijk verzorger

Wanneer je als geestelijk verzorger groepslessen wilt verzorgen is enige kennis van groepsprocessen en klassenmanagement gewenst. Idealiter zou een geestelijk verzorger een onderwijsbevoegdheid en/of enige ervaring in het onderwijs moeten hebben. Dit kan ook belangrijk zijn wanneer je docenten wilt adviseren en ondersteunen bij groeps gesprekken. Hierbij moet namelijk altijd rekening gehouden worden met de groepsdynamiek.

Wanneer je als geestelijk verzorger aan de slag wilt op een vso, is het raadzaam om je te verdiepen in persoonlijkheids- en ontwikkelingsstoornissen. Jongere met bepaalde types stoornissen vragen om een andere aanpak en manier van benaderen.

Voor de school

Ook is het van belang dat er een duidelijk beeld geschetst wordt van de functie van geestelijke verzorging: wat houdt het in, wat mogen mensen wel en niet verwachten, welke afspraken zijn gemaakt. Niet alleen voor jongeren en het personeel, maar zeker ook voor ouders en externe begeleiding is het van belang dat zij goed op de hoogte zijn.

6.5.3 Discussie

Toen ik aan dit onderzoek begon, dacht ik dat ik mijn huidige functie wel zou kunnen combineren met de taak geestelijke verzorging op mijn eigen school. Hoewel er verschillende personeelsleden waren die het een goed idee vonden om de geestelijk verzorger een lesgevende collega te laten zijn, waren er ook tegengeluiden en heb ik me gerealiseerd dat dat helemaal niet zo'n goede combinatie zou zijn. Als een jongere iets moeilijks met je deelt, kan het lastig voor hem zijn dat je vervolgens als docent voor zijn klas staat. Daarnaast heb je als mentor/docent intensief contact met ouders en andere betrokkenen en moet een jongeren er dan op vertrouwen dat je het vertrouwelijke gesprek niet met hen deelt vanuit je andere rol.

En hoewel jongeren vaak bijzonder open zijn naar hun mentor en soms ook vakdocenten, weten zij maar al te goed dat hetgeen ze vertellen niet altijd zonder consequenties blijft, dat mentoren (vaak) intensief contact onderhouden met ouder(s)/verzorger(s), maar ook dat er onvoldoende tijd is om een persoonlijk gesprek aan te gaan over zaken als zingeving en existentiële vragen. Los van bovenstaande denk ik wel dat het waardevol is als de geestelijk verzorger ervaring heeft met werken in het onderwijs.

Maar hoe zie ik het dan wel? Ik zie een 'reizende geestelijk verzorger' voor me. Iemand die binnen een organisatie bij verschillende scholen langs gaat (bijvoorbeeld op iedere school een dag per week aanwezig zijn). Dat hij of zij daarnaast op een van de scholen ook andere (lesgevende) taken heeft, hoeft elkaar niet te bijten; men zou er dan voor kunnen kiezen om op die school geestelijke verzorging in iets andere vorm aan te bieden. Deze 'reizende geestelijk verzorger' gaat structureel scholen langs (bijvoorbeeld een keer per week op een vaste dag) en is daar dan om gesprekken aan te gaan met jongeren, om workshops te geven in klassen en aan docenten, om materialen en handreikingen aan het personeel te bieden en mogelijk groeps gesprekken leidt.

Het re-integreren van bijvoorbeeld levensbeschouwing of het structureel integreren van lessen over zingeving kunnen eraan bijdragen dat men zich ervan bewust wordt dat zingeving een belangrijk aspect van het leven is en dat het oké is om daar vragen over te stellen. Dit kan er ook

toe leiden dat de geestelijk verzorger geen 'vreemde eend in de bijt' blijft, maar een persoon wordt waarmee je waardevolle gesprekken kunt aangaan.

Natuurlijk zijn er ook zaken die ik een volgende keer anders zou aanpakken. Zo zou ik de introductievragen bij de jongeren wat inkorten zodat er meer tijd overblijft om over andere zaken te spreken. Ook zou ik in de ochtend gaan interviewen en de tijd nemen die de jongeren konden geven. Ik twijfel nog of ik voorafgaand aan de interviews de personeelsleden zou informeren over wat een geestelijk verzorger doet. Enerzijds ben ik bang dat dit hun antwoorden kleurt, anderzijds zou het ertoe kunnen leiden dat zij de bijbehorende vragen misschien met meer diepgang kunnen beantwoorden.

Ik had verwacht dat jongeren het lastig zouden vinden om met mij als vreemde in gesprek te gaan. In enkele gevallen was dit ook zo. Het kwam te dichtbij, het was te ingewikkeld of er was door omstandigheden geen ruimte in het hoofd om het gesprek aan te gaan. Wat verraste was dat de jongeren die wél het gesprek met mij aangingen, bijzonder open waren. Zo vertelde leerling LN over de periode waarin hij suïcidaal was, vertelde LD1 over de vrij recente zelfdoding van zijn moeder en wat dit met hem deed en vertelde LG1 over het schuldgevoel dat hij had over de pijn die hij zijn ouders had gedaan door zijn gedrag. Mijns inziens staat of valt een succesvol gesprek bij de juiste luisterhouding en het er 'gewoon zijn'. Als jongeren voelen dat je dit oprecht doet, dan maakt het (meestentijds) niet uit of je een vertrouwd gezicht bent of niet; het gaat erom dat je betrouwbaar bent.

Wat ik het meest opvallend vond was dat zowel jongeren als personeelsleden zingeving instrumenteel benaderden. Het ging vaak over het bereiken van doelen, het halen van een diploma, het vinden van een goede baan. Daarnaast gaan personeelsleden in gesprekken snel in een oplossingsgerichte modus; dit herken ik ook uit mijn eigen werk als docent. We willen meteen doorpakken: 'hoe nu verder?', 'wat heb je ervan geleerd?', dat we vergeten dat een verhaal er ook gewoon even mag zijn. Ook verraste het me dat geld, materiaal en status niet zo hoog in de zingevingslijst bleek te staan, ondanks dat dit vaak onderwerpen van gesprek zijn in de klas. Mogelijk zijn het dus onderwerpen die de interesse hebben van de jongeren, maar die door hen niet per sé als zingevingsbron worden gezien.

Toch verwacht ik dat aanvankelijk de drempel om met een geestelijk verzorger in gesprek te gaan (zeker individueel) hoog zal zijn, omdat jongeren er, evenals de meeste volwassenen, geen idee van hebben wat een geestelijk verzorger voor ze kan betekenen. Dit zou dan de eerste missie moeten zijn: de geestelijk verzorger moet zichzelf laten zien, moet vertellen wie en wat hij is, moet verwelkomen, maar bovenal: moet uitdragen dat spreken over zingevingsvraagstukken helemaal niet raar of zweverig is, maar juist bijzonder en mooi kan zijn en absoluut bijdraagt aan je persoonlijke ontwikkeling en levensgeluk.

Bibliografie

- “Autisme Factsheet”. *Rapportage Nederlands Autisme Register*. Nederlandse Vereniging voor Autisme, 2020.
- Barry, Elizabeth. *School chaplaincy: embracing and inhabiting liminality*. Proefschrift. Dublin City University, 2022. 28, 52.
- Biesta, Gert. *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam: Boom Uitgevers, 2012.
- Blos, Peter. *On adolescence: a psychoanalytic interpretation*. New York: The Free Press, 1966.
- Bon-Martens, Marja van, Marloes Kleinjan, Bethany Hipple Walters, Laura Shields-Zeeman en Carolien van den Brink. *Achtergronddocument Delphistudie ‘definitie mentale gezondheid’*. Utrecht: Trimbos Instituut, 2022.
- Boxel, Max van. “Persoonsvorming, een complex begrip!” *Lichamelijke Opvoeding Magazine*, 2018. 51.
- Brand, Jos van den, Chris Hermans, Michael Scherer-Rath en Piet Verschuren. “An instrument for reconstructing interpretation in life stories”. *Religious stories we live by: narrative approaches in theology and religious studies*. Leiden: Brill, 2013. Red. Ruard van Ganzevoort, Maaïke de Haardt en Michael Scherer-Rath. 169-178.
- Breemen, Daphne van. *Religieuze en spirituele levensvragen aan de keukentafel*. Ongepubliceerde masterscriptie. Universiteit van Utrecht, 2017.
- Bronsveld-de Groot, Mirthe, Boris Brandhorst en Jochem Zweerink. “Vergelijking populaties gespecialiseerd onderwijs en basisonderwijs”. Centraal Bureau voor de Statistiek. Laatst aangepast op 7 februari 2023. Geraadpleegd op 27 december 2023. <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/aanvullende-statistische-diensten/2023/vergelijking-populaties-gespecialiseerd-onderwijs-en-basisonderwijs/3-resultaten>.
- Cooper, Mick. *School-based counselling in UK Secondary Schools: A review and critical evaluation*. Lutterworth: BACP/Counselling MindEd, 2013.
- Cummins, Robert, Mark Stokes, David Melo en Anna Lau. “Measures of subjective well-being”. In *Rehabilitation and health assessment: applying ICF guidelines* (red. Elias Mpofu en Thomas Oakland). New York: Springer Publishing Company, 2009. 422.
- Delfos, Martine. “Communiceren met pubers”. *Symposium in de abdij van Postel*. Laatst aangepast op 11 mei 2004. Geraadpleegd op 20 januari 2024. <https://www.mdelfos.nl/pdf/2004-postel-pubers.pdf>.
- Delfos, Martine. *Ik heb ook wat te vertellen! Communiceren met pubers en adolescenten*. Amsterdam: SWP, 2005.
- Dijk-Groeneboer, Monique van. *Handboek jongeren en religie. Katholieke, protestantse en islamitische jongeren in Nederland*. Almere: Uitgeverij Parthenon, 2010.
- Dijk-Groeneboer, Monique van. *Kerk uit zicht? Jongeren inspireren!* Onderzoeksrapport Tilburg University, 2013.
- Dijk-Groeneboer, Monique van. “Waarom het vak levensbeschouwing nu belangrijker is dan ooit”. *Ignis Webmagazine*. Laatst aangepast op 28 september 2018. Geraadpleegd op 21 januari 2024. <https://igniswebmagazine.nl/onderwijs/vak-levensbeschouwing-belangrijk/>.
- Erikson, Erik. *Identiteit, Jeugd en Crisis*. Utrecht: Het Spectrum, 1971.
- Ganzevoort, Ruard. “Narrative approaches”, in *Wiley-Blackwell Companion to Practical Theology*. Red. Bonnie Miller-McLemore. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell Ltd., 2011. 221.

- Goijarts, Frank en Michaela van der Veen. "Motiverende gespreksvoering bij jongeren". *Motiverende gespreksvoering voor sociaalagogisch werk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum, 2012.
- Hacking, John. "Jongeren, zelfbeeld, zingeving, religie". *Pedagogiek in Praktijk*, 35 (2007).
- Harder, Annemiek, Erik Knorth, Tjalling Zandberg, *Residentiële jeugdzorg in beeld. Een overzichtsstudie naar de doelgroep, werkwijzen en uitkomsten*. Amsterdam: SPW Uitgeverij, 2006.
- Hekking, Roel. "Geïntegreerd werken en niet anders". *In het oog in het hart; Geestelijke Verzorging 2.1* (red. Sjaak Körver). Nijmegen: Valkhof Pers, 2014. 59-72.
- IJsseling, Hester. "Persoonsvorming in het curriculum?" Didactief. Laatst aangepast op 14 juli 2019. Geraadpleegd op 5 december 2023.
<https://didactiefonline.nl/blog/blonz/persoonsvorming-in-het-curriculum>.
- Jackson, Lovie, Catherine Roller White, Kirk O'Brien, et al. "Exploring spirituality among youth in foster care: findings from the Casey Field Office Mental Health Study". *National Institutes of Health*, 15, no. 1. 2010. 116.
- Jacobs, Gaby. *Zin in geestelijke verzorging*. Utrecht: Net aan Zet, 2020.
- James, William. *Psychology: a briefer course*. New York: Henry Holt & Company, 1892.
<https://doi.org/10.32376/3f8575cb.8ccffaec>.
- "Kabinet start brede beweging voor betere mentale gezondheid". Rijksoverheid. Laatst aangepast op 10 juni 2022. Geraadpleegd op 15 augustus 2023.
<https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2022/06/10/kabinet-start-brede-beweging-voor-betere-mentale-gezondheid>.
- Kanat-Maymon, Michal en Avi Assor. "Perceived Maternal Control and Responsiveness to Distress as Predictors of Young Adults' Empathic Responses". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, no. 1 (2010): 4-5.
- Kruizinga, Renske. "Het LISA-model: Gestructureerde gesprekken over ervaringen van contingentie en ultieme levensdoelen". *Psyche en Geloof*, 26, no. 4 (2015): 215, 225.
- Lans, Jan van der. *Religie ervaren: godsdienstpsychologische opstellen*. Geciteerd in Jeltje Tilma, *Zingeving bij jongeren in de jeugdhulpverlening*. Ongepubliceerde masterscriptie, 2012.
- Lans, Jan van der. *Religie ervaren: Godsdienstpsychologische opstellen*. Tilburg: KSGV, 2006.
- Leijssen, Mia. "Zingeving en zingevingsproblemen vanuit psychologisch perspectief". *Wetenschappelijk denken: een laboratorium voor morgen? Lessen voor de eenentwintigste eeuw*. Leuven: Universitaire Pers Leuven, 2004. 241, 246.
- "Lerarentekort". *Veel minder animo om voor de klas te staan, uitval lerarenopleiding groot*.
<https://www.ad.nl/binnenland/veel-minder-animo-om-voor-de-klas-te-staan-uitval-lerarenopleiding-groot~a92e65b0/#:~:text=De%20tekorten%20aan%20geschoolde%20en,Basisscholen%20zoeken%20juist%20veel%20schoolleiders>. Laatst aangepast op 10 mei 2023. Geraadpleegd op 31 augustus 2023.
- Marcia, James. "Identity in childhood and adolescence". *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (red. Neil Smelser en Paul Bates). Oxford, VK: Pergamon Press, 2001. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01722-8.7160-7161>.
- Mooren, Jan Hein. *De moed om te zien: humanistisch raadswerk in justitiële instellingen*. Utrecht: Uitgeverij de Graaff, 2010.
- Mooren, Jan Hein. *Bakens in de stroom: naar een methodiek van het humanistisch geestelijk werk*. Utrecht: De Graaff, 2013.

- Moran, Áine. *The rationale for school chaplaincy in Ireland*. Ongepubliceerde masterscriptie. Dublin City University, 2014.
- Mulder, André. "Op zoek naar zingevingsgerichte interactie in de jeugdzorg". *Psyche en Geloof*, 24, no. 3. 2014. 167-176.
- National School Chaplaincy Program. "Final report". The Australian Government Department of Education and Training. Laatst aangepast in November 2022. Geraadpleegd op 26 januari 2024. <https://www.education.gov.au/national-student-wellbeing-program-nswp/resources/2022-national-school-chaplaincy-programme-evaluation-report>.
- National School Chaplaincy Program. "National School Chaplaincy Programme Evaluation". The Australian Government Department of Education and Training. Laatst aangepast in 2018. Geraadpleegd op 18 september 2023. <https://www.education.gov.au/national-school-chaplaincy-program-nscp/resources/national-school-chaplaincy-programme-evaluation-report>.
- O'Higgins-Norman, James. *Education matters: readings in pastoral care for school chaplains, guidance counsellors and teachers*. Dublin: Veritas, 2014.
- Onderwijsraad. *De volle breedte van onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad, 2016.
- "Ontwikkeling van het aantal leerlingen in het primair onderwijs". Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Laatst aangepast in 2022. Geraadpleegd op 13 juni 2023. <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/primair-onderwijs/leerlingen/aantallen-ontwikkeling-aantal-leerlingen#:~:text=Er%20gaan%20nu%20in%20totaal,leerlingen%20ten%20opzichte%20van%202021>.
- Oostindie, Ellen. *Zin in de dood*. (ongepubliceerde masterscriptie). Radboud Universiteit, 2022.
- Osgood, Wayne en Mark Courtney. "Vulnerable populations and the transition to adulthood". *The future of children*, 20, no. 1 (2010): 211-12.
- Parry, Gordon. "The new age of school chaplaincy" *Independent School Parent*. <https://independentschoolparent.telegraph.co.uk/education-news/school-chaplaincy/>. Laatst aangepast op 6 juni 2017. Geraadpleegd op 18 september 2023.
- Pisters, Caspar. "Imam Osman Celil Zylan: de dood is niet het einde van het leven, maar het begin van het oneindige". *Algemeen Dagblad*. Laatst aangepast op 30 oktober 2020. Geraadpleegd op 24 januari 2024, <https://www.ad.nl/werk/imam-osman-celil-ziylan-de-dood-is-niet-het-einde-van-het-leven-maar-het-begin-van-het-oneindige~a6a1718b/>.
- Poquérousse, Jessie, Luigi Pastore, Sara Dellantino en Gianculla Esposito. "Alexithymia and autism spectrum disorders: A complex relationship". *Frontiers in Psychology*, 9. 2018. 1196.
- "Richtlijn/onderbouwing residentiële jeugdhulp". *Richtlijnen Jeugdhulp en Jeugdbescherming*. NIP/NVO/BPSW. 2015.
- Roberts, Stephen. "Walking with turtles and botanising on asphalt: chaplain as flaneur as public theologian". *Practical Theology*, 10, no. 4. 2017. 351-366.
- Sastrowitomo, Michael. *Goed voorbereid naar buiten: jongeren die de residentiële jeugdzorg hebben verlaten over de voorbereiding op het leven buiten de instelling*. Ongepubliceerde masterscriptie, 2020.
- Savelkoul, Frans en Sjaak Körver. "Kwaliteit door professionaliteit: reflectie op het raakvlak van beroep en levensscript". *Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 10, no. 3 (2021): 22.
- Scherer-Rath, Michael. "Ervaringen van contingentie en spirituele zorg". *Psyche en Geloof*, 24, no. 3 (2013): 189.

- Schijndel, Mariska van. "Levensbeschouwing op school mist status: 'We moeten leerlingen -leren dat er meerdere opvattingen bestaan'". *Trouw*. Laatst aangepast op 29 maart 2021. Geraadpleegd op 21 januari 2024. <https://www.trouw.nl/religie-filosofie/levensbeschouwing-op-school-mist-status-we-moeten-leerlingen-leren-dat-er-meerdere-opvattingen-bestaan~b5d2db8e/>.
- Schilderman, Hans. *Wat is er geestelijk aan geestelijke zorg?* Nijmegen: Radboud Universiteit, 2009.
- "School chaplaincy". Crockford's Clerical Directory. <https://www.crockford.org.uk/listings-section/educational-chaplains>. Laatst aangepast in 2023. Geraadpleegd op 18 september 2023.
- Seijdell, Karin. (communicatiemedewerker VGVZ). In gesprek met auteur. 9 mei 2023.
- Smeets, Wim, Joumana Nahar en Nicolette Hijweege. "Zingeving bij jongeren in de onderbouw van het vmbo". *Psyche en Geloof*, 26, no. 3. 2015. 165, 168, 170-176.
- Sociaal en Cultureel Planbureau. "Ontkerkelijking leidt tot nieuwe verhoudingen in de samenleving". Laatst aangepast 24 maart 2022. Geraadpleegd op 25 januari 2024. <https://www.scp.nl/actueel/nieuws/2022/03/24/ontkerkelijking-leidt-tot-nieuwe-verhoudingen-in-de-samenleving>.
- Spek, Annelies. "Zingeving bij autisme". *De Psycholoog*, 1. 2020. 12.
- Spekschoor, Emy. "Een focus op rituelen bij existentiële problematiek van jongeren". *Tijdschrift Geestelijke Verzorging*, 26, no. 110. 2023. 55.
- Steen, Angélien, Arjan Braam, Han Berghuis en Gerrit Glas. "Meaning in life in personality disorder: an empirical approach considering self-direction, self-transcendence and spiritual/religious worldviews". *Journal of Spirituality in Mental Health* (2023): 1-13.
- Taylor, Charles. *A secular age*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007.
- Tilma, Jeltje. *Zingeving bij jongeren in de jeugdhulpverlening*. Ongepubliceerde masterscriptie. Universiteit van Utrecht, 2012.
- "Verdrag Inzake de Rechten van het Kind (1989)". Artikel 9, lid 1. Overheid.nl. Geldend van 18 november 2002 tot heden. Geraadpleegd op 2 mei 2023. https://wetten.overheid.nl/BWBV0002508/2002-11-18#Verdrag_2.
- Vereniging van Geestelijk Verzorger. "Beroepsstandaard Geestelijk Verzorger 2015". Vereniging van Geestelijk Verzorger (VGVZ), 2016.
- Versantvoort, Maroesjka. *Zin verzoet de arbeid: over arbeid en zingeving in een paradoxale samenleving*. Groningen: Protestantse Theologische Universiteit, 2022.
- Vignoles, Vivian, Seth Schwartz en Koen Luyckx. "Introduction: toward an integrative view of identity". *Handbook of Identity Theory and Research*. New York: Springer Science+Business Media, 2011. 2-28.
- Vrerink, Ans en André Mulder. "Speelruimte voor zin". *Kind en Adolescent Praktijk*, 14, no. 3. 2015. 41.
- "Waarden en normen". Katholieke Universiteit Leuven. Laatst aangepast op 31 augustus 2020. Geraadpleegd op 19 december 2023. <https://www.kuleuven.be/thomas/page/context-waarden-en-normen/#:~:text=Waarden%20zijn%20de%20idealen%2C%20motieven,sturen%20normen%20ons%20sociaal%20handelen>.
- Warrens, Matthijs, Anke de Boer en Jan Bijstra. *De invloed van leerling- en schoolkenmerken op de de prestaties en ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte in het (voortgezet) speciaal onderwijs*. Groningen: GION Onderzoek/Onderwijs, 2023.

- Wit, Jan de, Wim Slot en Marcel van Aken. *Psychologie van de adolescentie: basisboek*. Baarn: HB Uitgevers, 2005.
- Werff, Koos van der. *Identiteitsproblemen: zelfbeschouwing in de psychologie*. Muiderberg: Coutinho, 1985. Geciteerd in: Jan de Wit, Wim Slot, Marcel van Aken, *Psychologie van de adolescentie: basisboek*. Baarn: HB Uitgevers, 2005. 126.
- Westerhof, Gerben en Ernst Bohlmeijer. *Psychologie van de levenskunst*. Amsterdam: Uitgeverij Boom, 2010.
- Wolf, Susan. *Meaning in life and why it matters*. Princeton: Princeton University Press, 2010.
- Younger, Steve. *Time for reflection: a guide to school chaplaincy and spiritual development*. Edinburgh, UK: Saint Andrew Press, 2018.
- Yperen, Tom van, Yvonne Booy en Marie-Christine van der Veldt. *Vraaggerichte hulp, motivatie en effectiviteit jeugdzorg*. Utrecht: NIZW Jeugd, 2003.
- Zanten-van Hattum, Mariet van. *Leren omgaan met zingevingsvragen*. Nijmegen: KSGV, 1994.
- “Zorgstandaard: zingeving in de psychische hulpverlening”. Akwa GGZ. Laatst aangepast op 15 mei 2023. Geraadpleegd op 28 december 2023.
<https://www.ggzstandaarden.nl/zorgstandaarden/zingeving-in-de-psychische-hulpverlening/introductie>.
- Zyngier, David . “Schools don’t need chaplains, they need qualified counsellors”. *The Guardian*, 2018. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/jun/21/chaplains-or-counsellors-schools-should-have-a-choice>. Laatst aangepast op 21 juni 2018. Geraadpleegd op 11 september 2023.

Bijlage 1 | Interviewprotocol

Interviewprotocol jongeren

Focus	Sub-focus	Vraag
Algemeen		<ul style="list-style-type: none"> Was het <i>informed consent</i> formulier duidelijk? Eventueel extra uitleg, eventueel ondertekenen indien nog niet gedaan.
Algemeen	Kennismaken, op gemak stellen	<ul style="list-style-type: none"> Mezelf voorstellen. Hoe heet je? Hoe oud ben je? Welke klas/niveau zit je? Welke richting wil je op na deze school? Met welk gevoel ga je naar school? Wisselt dit wel eens? Hoe komt dat?
Emotioneel welbevinden	Positiviteit	<ul style="list-style-type: none"> Wat vind je leuk om te doen in je vrije tijd? Waar word je blij van? Wat doe je als dingen lekker lopen? Als het goed met je gaat? Wat gebeurt er / wat zie je? / wat raakt je?
Emotioneel welbevinden	Negativiteit	<ul style="list-style-type: none"> Waar word je ongelukkig/verdrietig van? Wat doe je als dingen tegenzitten? Als je je rot voelt? Wat gebeurt er / wat zie je? / wat raakt je?
Emotioneel welbevinden	Handelen	<ul style="list-style-type: none"> Als je iets hebt meegemaakt, en er mee zit, met wie praat je dan? En/of Als 'n vriend(in) iets heeft meegemaakt, en er mee zit, met wie praat die dan? <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> Relationeel: relaties, eenzaamheid, uitmaken Existentieel: verlies, depressie, dood, ziekte Alledaags: vastlopen, plezier beleven, veiligheid <ul style="list-style-type: none"> Hoe gaat zo'n gesprek dan? Voel je je vrij om te vertellen? Wat doet een goede gesprekspartner? (bijv. luisteren, tips geven, adviezen geven) Helpt dat? Waarom wel/niet? Hoe merk je dat?
Waarden en idealen	Waarden Waarden	<ul style="list-style-type: none"> Wat vind je belangrijk in het leven en waarom?

	Idealen toekomst	<ul style="list-style-type: none"> • Als je aan het einde van je leven terugkijkt op je leven, wat wil je dan bereikt hebben/wat wil je dan zien? • Wat is je droom? • Hoe zie jij je toekomst?
Identiteit en sociale omgeving	Voorbeeld Identiteitsontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> • Wie is jouw voorbeeldfiguur?
Zingeving	Zinvolheid Onzinnol-heid Existentieel niveau praktisch	<ul style="list-style-type: none"> • Wanneer is iets zinvol in het leven? (indien geen of incorrecte reactie: uitleg geven) • Wat is volgens jou zinvol in het leven? • Wat is volgens jou onzinnol in het leven? • Denk je wel eens na over het leven? Voorbeelden: <ul style="list-style-type: none"> • Waarom ben ik hier? • Waarom heb ik deze keuze gemaakt? • Wat betekent deze situatie eigenlijk? • Waarom overkomt mij dit? • Praat je hier wel eens over met iemand? Met wie? • Zou je hier wel eens verder over willen praten met iemand? Indien niet, waarom niet? (via welke manieren/platformen wel?) • Wie zou zo iemand moeten zijn? (bijv. leraar, mentor, begeleider, iemand anders) • Waar zou diegene bereikbaar moeten zijn? (bijv. op school, thuis, sportclub, enz.)
Afronding		<ul style="list-style-type: none"> • Bedanken voor het gesprek. • Hoe vond je dit gesprek?

Interviewprotocol personeel

Focus	Sub-focus	Vraag
Algemeen		<ul style="list-style-type: none"> • Was het <i>informed consent</i> formulier duidelijk? • Eventueel extra uitleg, eventueel ondertekenen indien nog niet gedaan.
Algemeen	Kennismaken, op gemak stellen	<ul style="list-style-type: none"> • Mezelf voorstellen. • Hoe heet je? • Wat is je leeftijd? • Wat is je rol/functie binnen de school? • Wat is je professionele achtergrond? • Hoeveel jaar ben je werkzaam in het onderwijs?
(mentaal) welbevinden		<ul style="list-style-type: none"> • Welk zicht heb je op het (mentale) welbevinden van je leerlingen? • Hoe neem je dit waar? • Komen er existentiële, relationele en/of alledaagse vragen aan de orde?
Emotioneel welbevinden	Positiviteit	Wat doen leerlingen als dingen lekker lopen? Als het goed met ze gaat?
Emotioneel welbevinden	Negativiteit	Wat doen leerlingen als dingen tegenzitten? Als ze rot voelen?
Emotioneel welbevinden	Handelen	<ul style="list-style-type: none"> • Als een leerling ergens mee zit, met wie praat hij/zij dan? • Merk je dat ze daarin bepaalde mensen opzoeken, dat ze voorkeur hebben? Waar ligt dat aan? • Hoe gaat zo'n gesprek dan? • Wat doet een goede gesprekspartner? (bijv. luisteren, tips geven, adviezen geven) • Doe je dit zelf ook en hoe merk je dat deze manier van communiceren helpt? • Varieer je bewust in verschillende manieren van communiceren?
Zingeving	Zinvolheid Onzinvolheid Existentieel niveau praktisch	<ul style="list-style-type: none"> • Wat is zingeving volgens jou? (zie schema Westerhof-Bohlmeijer) • Wat zijn de zingevingsthema's bij leerlingen? • Vinden er gesprekken over zingeving(svraagstukken) plaats? Hoe ziet dit eruit? • Benoem je letterlijk dat je gaat spreken over zingeving? • Spreken leerlingen de behoefte uit om te spreken over zingevingsonderwerpen? • Vind je dat zingeving bij de (pedagogische) opdracht van de school hoort? Waarom wel/niet?

- Besteed je in je lessen/begeleiding aandacht aan zingevingsvraagstukken en -behoeften? Waarom wel/niet?
- Wat zijn kenmerken van iemand die in zingevingsvraagstukken en -behoeften kan voorzien?
- Wat kan van diegene verwacht worden?
- Wat is hiervoor nodig binnen de school?
- Wat zijn de mogelijkheden en/of onmogelijkheden voor diegene in de school?

Geestelijke verzorging

- Ben je bekend met geestelijke verzorging?
- Wat houdt geestelijke verzorging in?
- Zie jij een rol voor geestelijke verzorging binnen het vso?
- Zo ja, hoe? Moet dat een collega zijn die dit als taak krijgt, moet er voor verschillende leeftijdsgroepen een andere geestelijk verzorger komen? Onder welke afdeling binnen de school valt de geestelijk verzorger dan?
- Moeten er ook gesprekken mogelijk zijn tussen geestelijk verzorger en personeel? Alleen over omgang met leerlingen of ook voor persoonlijke vragen?
- Wat zijn de mogelijkheden en/of onmogelijkheden voor diegene in de school?

Afronding

- Bedanken voor het gesprek.
- Hoe vond je dit gesprek?

Bijlage 2 | Informed consentformulier

Informed consentformulier jongeren

INFORMED CONSENT FORMULIER

Onderzoeksproject
Geestelijke verzorging in het voortgezet speciaal onderwijs.
Doel van het onderzoek
Dit onderzoek wordt geleid door Reggy Kuijpers. Je bent van harte uitgenodigd om deel te nemen aan dit onderzoek. Het doel van dit onderzoek is het in beeld krijgen van de belangrijke dingen die jongeren bezighouden, of zij voldoende mogelijkheid krijgen om hierover met iemand te spreken en of zij behoefte hebben om hierover te spreken.
Gang van zaken tijdens het onderzoek
Je neemt deel aan een interview, samen met enkele klasgenoten waarin vragen zullen worden gesteld over de belangrijke dingen in het leven en gesprekken hierover. Voorbeelden van vragen zijn: “met wie praat je als je ergens mee zit?”, “wat vind je het belangrijkste in je leven en waarom?”.
Van het interview zal een geluidsopname gemaakt worden, zodat het gesprek later woord voor woord kan worden uitgewerkt. Deze uitwerking wordt in het onderzoek gebruikt.
Je hoeft geen vragen te beantwoorden die je niet wilt beantwoorden.
Je deelname is vrijwillig en je kunt op ieder gewenst moment stoppen.
Vertrouwelijkheid van gegevens
Er wordt op geen enkele wijze vertrouwelijke informatie of persoonsgegevens van jou of over jou naar buiten gebracht.
De gegevens die gebruikt gaan worden, worden volledig geanonimiseerd: <ul style="list-style-type: none">- Je naam wordt vervangen door een nummer of fictieve naam- Je woonplaats wordt niet gebruikt, maar de provincie waar je woont
De geluidsopnames en de uitwerking ervan worden op een beveiligde server opgeslagen volgens de richtlijnen van de Radboud Universiteit te Nijmegen.

De geluidsopnames en de uitwerking ervan worden alleen gebruikt voor het onderzoek (geanonimiseerd) en zullen alleen ingezien worden door mij, Reggy Kuijpers, en mijn begeleider prof. dr. Theo van der Zee.

Na het afronden van het onderzoek zullen alle opnames en uitwerkingen gewist worden.

Toestemmingsverklaring

Ik verklaar hierbij te zijn ingelicht over de aard, methode en het doel van dit onderzoek op een voor mij duidelijke manier.

Ik weet dat de gegevens en resultaten van het onderzoek alleen anoniem en vertrouwelijk aan derden bekend gemaakt zullen worden.

Ik weet dat het verkregen materiaal alleen inzichtelijk is voor de onderzoeker en haar begeleider.

Ik geef toestemming voor het opnemen van het interview en begrijp dat het audiomateriaal uitsluitend voor analyse zal worden gebruikt en dat deze na het volbrengen van het onderzoek verwijderd zullen worden.

Ik weet dat het verkregen materiaal opgeslagen zal worden volgens de richtlijnen van de universiteit.

Ik heb het recht om vragen niet te beantwoorden.

De vragen die ik had en de onduidelijkheden die er waren zijn beantwoord en uitgelegd.

Ik stem geheel vrijwillig in met deelname aan dit onderzoek. Ik mag op elk gewenst moment, zonder opgave van redenen, mijn deelname aan dit onderzoek beëindigen.

Ondertekening

Plaats en datum:	
Naam leerling:	
Handtekening leerling:	

Indien jonger dan 16 jaar:

Plaats en datum:	
Naam ouder(s)/verzorger(s):	
Handtekening ouder(s)/verzorger(s):	

Plaats en datum:	Griendtsveen, 19-09-2023
Naam onderzoeker:	Reggy Antonia Catharina Kuijpers
Handtekening onderzoeker:	

Informed consentformulier personeel


INFORMED CONSENT FORMULIER

Onderzoeksproject
Geestelijke verzorging in het voortgezet speciaal onderwijs.
Doel van het onderzoek
Dit onderzoek wordt geleid door Reggy Kuijpers. U bent van harte uitgenodigd om deel te nemen aan dit onderzoek. Het doel van dit onderzoek is het in beeld krijgen van de belangrijke dingen die jongeren bezighouden, of zij voldoende mogelijkheid krijgen om hierover met iemand te spreken en of zij behoefte hebben om hierover te spreken.
Gang van zaken tijdens het onderzoek
U neemt deel aan een interview, samen met enkele collegae, waarin vragen zullen worden gesteld over wat u denkt dat jongeren bezig houdt op het gebied van zingeving, of erover gesproken wordt op school, in welke hoedanigheid, en wat daarin uw wens zou zijn.
Van het interview zal een geluidsopname gemaakt worden, zodat het gesprek later woord voor woord kan worden uitgewerkt. Deze uitwerking wordt in het onderzoek gebruikt.
U hoeft geen vragen te beantwoorden die u niet wilt beantwoorden.
UW deelname is vrijwillig en u kunt op ieder gewenst moment stoppen.
Vertrouwelijkheid van gegevens
Er wordt op geen enkele wijze vertrouwelijke informatie of persoonsgegevens van u of over u naar buiten gebracht.
De gegevens die gebruikt gaan worden, worden volledig geanonimiseerd: <ul style="list-style-type: none">- UW naam wordt vervangen door een nummer of fictieve naam- Uw woonplaats wordt niet gebruikt, maar de provincie waar u woont
De geluidsopnames en de uitwerking ervan worden op een beveiligde server opgeslagen volgens de richtlijnen van de Radboud Universiteit te Nijmegen.
De geluidsopnames en de uitwerking ervan worden alleen gebruikt voor het onderzoek (geanonimiseerd) en zullen alleen ingezien worden door mij, Reggy Kuijpers, en mijn begeleider prof. dr. Theo van der Zee.
Na het afronden van het onderzoek zullen alle opnames en uitwerkingen gewist worden.
Toestemmingsverklaring

<p>Ik verklaar hierbij te zijn ingelicht over de aard, methode en het doel van dit onderzoek op een voor mij duidelijke manier.</p>
<p>Ik weet dat de gegevens en resultaten van het onderzoek alleen anoniem en vertrouwelijk aan derden bekend gemaakt zullen worden.</p>
<p>Ik weet dat het verkregen materiaal alleen inzichtelijk is voor de onderzoeker en haar begeleider.</p>
<p>Ik geef toestemming voor het opnemen van het interview en begrijp dat het audiomateriaal uitsluitend voor analyse zal worden gebruikt en dat deze na het volbrengen van het onderzoek verwijderd zullen worden.</p>
<p>Ik weet dat het verkregen materiaal opgeslagen zal worden volgens de richtlijnen van de universiteit.</p>
<p>Ik heb het recht om vragen niet te beantwoorden.</p>
<p>De vragen die ik had en de onduidelijkheden die er waren zijn beantwoord en uitgelegd.</p>
<p>Ik stem geheel vrijwillig in met deelname aan dit onderzoek. Ik mag op elk gewenst moment, zonder opgaaft van redenen, mijn deelname aan dit onderzoek beëindigen.</p>

Ondertekening

Plaats en datum:	
Naam:	
Handtekening:	

Plaats en datum:	Griendtsveen, 19-09-2023
Naam onderzoeker:	Reggy Antonia Catharina Kuijpers
Handtekening onderzoeker:	

Bijlage 3 | Codeboek

Codeboek interviews jongeren

Begrip	Definitie	Voorbeeld
Emotioneel welbevinden (positief)	Het ervaren van positieve gevoelens en tevredenheid met het leven. “Een positieve gemoedstoestand die het gehele scala aan levenservaringen omvat en die impliceert dat het normaal is om je positief over jezelf te voelen.” ¹²¹	<ul style="list-style-type: none">• Als het goed met me gaat, dan ben ik lekker bezig.• Ik praat meer over mezelf en de dingen die ik meemaak.
Emotioneel welbevinden (negatief)	Het ervaren van negatieve gevoelens en ontevredenheid met het leven. Een negatieve gemoedstoestand en een negatieve kijk op de eigen persoon.	<ul style="list-style-type: none">• Ik sluit mij af van mijn omgeving.• Ik ben sneller geïrriteerd, boos of gefrustreerd.
Behoeftes in gesprekspartners	Datgene wat men prettig vindt in het gedrag en de houding van degene met wie ze spreken.	<ul style="list-style-type: none">• Een goede gesprekspartner biedt een luisterend oor.• Luisteren en reageren zonder (voor)oordeel.
Waarden en idealen	“Waarden zijn de idealen, motieven of achterliggende ideeën die in een samenleving of groep als nastrevenswaardig en waardevol worden beschouwd.” ¹²²	<ul style="list-style-type: none">• Eruit halen wat erin zit.• Mijn doelen bereiken.• Een goede vader zijn.
Identiteit	“Het cognitieve, gedrags- en affectieve repertoire van het individu met betrekking tot wie hij of zij is, tot welke groepen hij of zij behoort, en het gedrag dat wordt vertoond als gevolg van deze gedachten en	<ul style="list-style-type: none">• Je moet jezelf worden en zijn, je moet geen kopie zijn van iemand anders.• Mijn moeder is mijn voorbeeld, want zij is sterk en toont doorzettingsvermogen.

¹²¹ Robert Cummins, Mark Stokes, David melo ren Anna Lau, “Measures of subjective well-being”, in *Rehabilitation and health assessment: applying ICF guidelines*, (red. Elias Mpofu en Thomas Oakland), (New York: Springer Publishing Company, 2009), 422.

¹²² “Waarden en normen”, Katholieke Universiteit Leuven, laatst aangepast op 31 augustus 2020, geraadpleegd op 19 december 2023, <https://www.kuleuven.be/thomas/page/context-waarden-en-normen/#:~:text=Waarden%20zijn%20de%20idealen%2C%20motieven,sturen%20normen%20ons%20sociaal%20handelen.>

	overtuigingen" ¹²³ . Het sociale aspect van identiteit heeft niet alleen te maken met 'weten wie je bent', maar vooral ook met 'ben ik bij anderen bekend als diezelfde persoon?'" ¹²⁴	
Zingeving	Zingeving is het proces waarin de mens zich tot de wereld verhoudt ¹²⁵ ; het is een complex en continu proces van waarnemen, oriënteren, interpreteren, evalueren en waarderen ¹²⁶ , zowel van existentiële als alledaagse ervaringen en het een plek kunnen geven van die ervaringen in het levensverhaal (narratief).	<ul style="list-style-type: none"> • Mijn vader trots maken. • Leren van je fouten. • De samenleving verbeteren. • LD1: "Ik heb geen dromen meer sinds de dood van mijn moeder. Alles lijkt in duigen gevallen te zijn. Ik moet weer helemaal opnieuw beginnen en me afvragen wat ik wil in het leven."
Zinvolheid	"Het liefhebben van projecten die het waard moeten zijn om van te houden en het op positieve wijze geëngageerd zijn met die projecten." ¹²⁷	<ul style="list-style-type: none"> • Iets is zinvol als je er je hele leven iets aan hebt. • Zinvolheid betekent dat het nut heeft.
Zinloosheid	Wanneer doelen en/of idealen verloren gaan of niet haalbaar blijken en het vervolgens moeite hebben met het vormen van een nieuw perspectief ¹²⁸ .	<ul style="list-style-type: none"> • Als iets geen nut heeft. • Respectloos gedrag naar anderen. • (overmatig) gebruik van alcohol en drugs.
Existentiële vragen	Dit zijn persoonlijke en diepgaande vragen over ons bestaan. Dit kunnen vragen zijn die te maken hebben met de eindigheid van het leven, gemaakte (of nog te maken) keuzes, vrijheid, identiteit, verbondenheid	<ul style="list-style-type: none"> • Is er leven na de dood en hoe ziet dat eruit? • Nadenken over de keuzes die je hebt gemaakt en je afvragen hoe het de volgende keer beter kunt doen.

¹²³ Vivian Vignoles, Seth Schwartz en Koen Luyckx, "Introduction: toward an integrative view of identity", *Handbook of Identity Theory and Research*, (New York: Springer Science+Business Media, 2011), 2-28.

¹²⁴ Koos van der Werff, *Identiteitsproblemen: zelfbeschouwing in de psychologie*, (Muiderberg: Coutinho, 1985), geciteerd in Jan de Wit, Wim Slot, Marcel van Aken, *Psychologie van de adolescentie: basisboek*, (Baarn: HB Uitgevers, 2005), 126.

¹²⁵ Gaby Jacobs, *Zin in geestelijke verzorging*, (Utrecht: Net aan Zet, 2020), 27.

¹²⁶ Jan Hein Mooren, *Bakens in de stroom: naar een methodiek van het humanistisch geestelijk werk*, (Utrecht: De Graaff, 2013), 21.

¹²⁷ Susan Wolf, *Meaning in life and why it matters*, (Princeton: Princeton University Press, 2010), 4.

¹²⁸ Angelien Steen, Arjan Braam, Han Berghuis en Gerrit Glas, "Meaning in life in personality disorder: an empirical approach considering self-direction, self-transcendence and spiritual/religious worldviews", *Journal of Spirituality in Mental Health* (2023): 1-13.

	met de ander, verbondenheid met onszelf en de zin van het bestaan. ¹²⁹	
--	---	--

Codeboek interviews personeel

Begrip	Definitie	Voorbeeld
Emotioneel welbevinden (positief)	Het ervaren van positieve gevoelens en tevredenheid met het leven. “Een positieve gemoedstoestand die het gehele scala aan levenservaringen omvat en die impliceert dat het normaal is om je positief over jezelf te voelen.” ¹³⁰	<ul style="list-style-type: none"> • Dan zie ik een ontspannen houding. • Dan is er ruimte en flexibiliteit.
Emotioneel welbevinden (negatief)	Het ervaren van negatieve gevoelens en ontevredenheid met het leven. Een negatieve gemoedstoestand en een negatieve kijk op de eigen persoon.	<ul style="list-style-type: none"> • Als een leerling niet goed in zijn vel zit, is niks goed en vinden ze het moeilijker om keuzes te maken. • Jongeren zijn steeds vaker bang om naar school te komen, doordat ze het gevoel hebben dat ze continu moeten presteren en omdat ze dat niet altijd lukt, gaan ze ontwijkgedrag vertonen.
Behoeftes in gesprekspartners	Datgene wat men prettig vindt in het gedrag en de houding van degene met wie ze spreken.	<ul style="list-style-type: none"> • Nieuwsgierig zijn. • Luisteren zonder oordeel.
Zingeving	Zingeving is het proces waarin de mens zich tot de wereld verhoudt ¹³¹ ; het is een complex en continu proces van waarnemen, oriënteren, interpreteren, evalueren en waarderen ¹³² , zowel van existentiële als alledaagse ervaringen en het een	<ul style="list-style-type: none"> • Waarom doe je wat je doet? • Zingeving zit hem in authenticiteit, in het dicht bij jezelf blijven. • PO: “Zingeving is eigenlijk dat je nadenkt over het leven en dat je dan gaat kijken waarom bepaalde dingen zijn zoals ze zijn.”

¹²⁹ “Zorgstandaard: zingeving in de psychische hulpverlening”, Akwa GGZ, laatst aangepast op 15 mei 2023, geraadpleegd op 28 december 2023, <https://www.ggzstandaarden.nl/zorgstandaarden/zingeving-in-de-psychische-hulpverlening/introductie>.

¹³⁰ Robert Cummins, Mark Stokes, David melo ren Anna Lau, “Measures of subjective well-being”, in *Rehabilitation and health assessment: applying ICF guidelines*, (red. Elias Mpofu en Thomas Oakland), (New York: Springer Publishing Company, 2009), 422.

¹³¹ Gaby Jacobs, *Zin in geestelijke verzorging*, (Utrecht: Net aan Zet, 2020), 27.

¹³² Jan Hein Mooren, *Bakens in de stroom: naar een methodiek van het humanistisch geestelijk werk*, (Utrecht: De Graaff, 2013), 21.

	plek kunnen geven van die ervaringen in het levensverhaal (narratief).	
Zinvolheid	"Het liefhebben van projecten die het waard moeten zijn om van te houden en het op positieve wijze geëngageerd zijn met die projecten." ¹³³	<ul style="list-style-type: none"> • Het hebben en bereiken van een doel. • Bezig zijn met de identiteitsontwikkeling.
Existentiële vragen	Dit zijn persoonlijke en diepgaande vragen over ons bestaan. Dit kunnen vragen zijn die te maken hebben met de eindigheid van het leven, gemaakte (of nog te maken) keuzes, vrijheid, identiteit, verbondenheid met de ander, verbondenheid met onszelf en de zin van het bestaan. ¹³⁴	<ul style="list-style-type: none"> • Er komen vaker vragen met betrekking tot de dood (met name rondom suïcide). • De vraag: 'waarom ben ik hier?' wordt gesteld als noodkreet, niet vanuit verwondering.
Relationele vragen	Vragen die betrekking hebben op relaties; zowel met jezelf als de ander (vriendschaps-, familie-, liefdes-, professionele relaties).	<ul style="list-style-type: none"> • Er worden soms vragen gesteld over verkering; hoe je dit vraagt en hoe dit werkt. • Naar aanleiding van lessen seksuele voorlichting komen vragen over seksuele- en liefdesrelaties aan bod.
Geestelijke verzorging	Een geestelijk verzorger ondersteunt en begeleidt bij het vertellen van het levensverhaal en het plaatsen van (contingente) situaties en ervaringen hierin en heeft een ondersteunende, begeleidende en adviserende rol bij aspecten van zingeving en levensbeschouwing.	<ul style="list-style-type: none"> • Een geestelijk verzorger kan helpen door het aanreiken van <i>tools</i> voor het (her)vinden van mentale kracht. • Een geestelijk verzorger komt vanuit de kerk en is er met name voor de biecht.

¹³³ Susan Wolf, *Meaning in life and why it matters*, (Princeton: Princeton University Press, 2010), 4.

¹³⁴ "Zorgstandaard: zingeving in de psychische hulpverlening", Akwa GGZ, laatst aangepast op 15 mei 2023, geraadpleegd op 28 december 2023, <https://www.ggzstandaarden.nl/zorgstandaarden/zingeving-in-de-psychische-hulpverlening/introductie>.

Bijlage 4 | Mogelijkheden geestelijke verzorging in VSO

Voor jongeren die niet gemakkelijk praten

Gesprekken zonder oordeel en zonder lading

Voldoende tijd kunnen bieden in tegenstelling tot docenten en begeleiders

Goede vragen durven en kunnen stellen

Begrip creëren met betrekking tot geloof, cultuur en overtuigingen

De laagdrempeligheid van een gesprek met een geestelijk verzorger is zeer waardevol

Sommige jongeren hebben behoefte aan de vrijplaats die een geestelijk verzorger biedt

Scholen zijn veel bezig met zich indekken en met wetmatigheden, een geestelijk verzorger zou hier boven kunnen staan

Een geestelijk verzorger preventief inzetten

Een geestelijk verzorger kan de taaklast van de orthopedagoog verlichten

Jongeren hebben nu vooral gesprekken over feitelijkheden en incidenten, een geestelijk verzorger kan stilstaan bij ander dingen

Personeel inzichten en handvatten bieden

Personeel adviseren en ondersteunen

Leerlingen nieuwsgierig maken

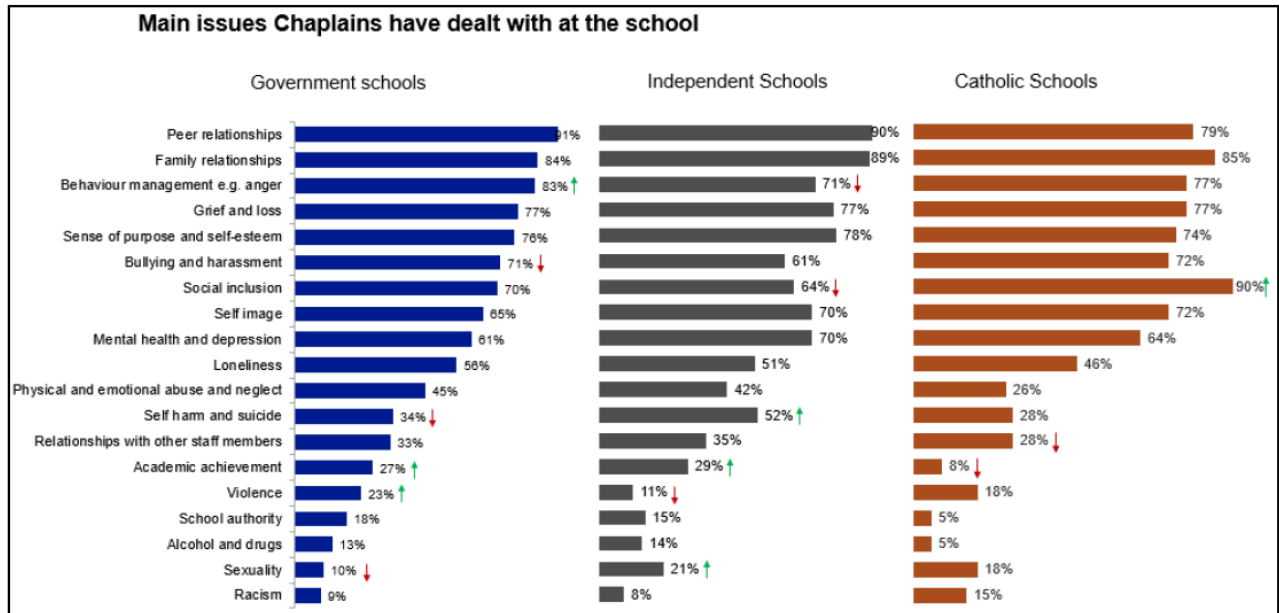
Een geestelijk verzorger staat los van de beperkingen die het personeel heeft

Kan bijdragen aan mentaal welzijn van leerlingen en personeel

Het kan een goed leerproces zijn voor de mentoren waarin zij leren los te laten

Bijlage 5 | Gespreksonderwerpen Chaplains in Australië

Figure 15: The main issues faced by chaplains in government, independent and Catholic schools



Bron: National School Chaplaincy Program, “National School Chaplaincy Programme Evaluation”, The Australian Government Department of Education and Training, laatst aangepast in 2018, geraadpleegd op 18 september 2023, <https://www.education.gov.au/national-school-chaplaincy-program-nscp/resources/national-school-chaplaincy-programme-evaluation-report>, 50.