

Jeugdige reflecties op het leven



Welke betekenis geven jeugdigen aan de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing?

Masterscriptie Universiteit voor Humanistiek

Afstudeervarianten: Geestelijke Begeleiding en Educatie

Esli Jongen

Studentnummer 0070071

esli.jongen@gmail.com

Universiteit voor Humanistiek

18 maart 2012

Begeleiders:

Prof. dr W. Veugelers & Dr. C. Schuhman

Meelezer: Dr. Martien Schreurs

Afstudeercoördinator: Dr. U. Jansz

Inhoudsopgave

| | |
|---|-------|
| 1. Inleiding | p. 4 |
| 2. Probleemstelling, doelstelling en vraagstelling | p. 6 |
| 2.1 Probleemstelling | p. 6 |
| 2.2 Doelstellingen | p. 8 |
| 2.3 Vraagstelling | p. 9 |
| 3. Levensbeschouwing; wat is dat? | p. 10 |
| 3.1 Dimensies van levensbeschouwing. | p. 10 |
| 3.2 Levensbeschouwing gezien in de context | p. 12 |
| 3.3 Levensbeschouwing als persoonlijke zingeving | p. 13 |
| 4. Jeugd, levensbeschouwelijke vorming en uiting | p. 17 |
| 4.1 Een actieve houding van jeugdigen in levensbeschouwelijke vorming? | p. 17 |
| 4.2 Voorwaarden voor het werken met jeugd en levensbeschouwing | p. 22 |
| 5. Methode | p. 27 |
| 5.1 Een tekortkoming van stadiamodelen | p. 27 |
| 5.2 Een eerste ronde van dataverzameling en – analyse | p. 28 |
| 5.3 Verantwoording van de afbakening | p. 29 |
| 5.4 Onderzoeksmateriaal en –benadering | p. 32 |
| 6. De gebruikte concepten in onderzoeksliteratuur over jeugd en levensbeschouwing | p. 34 |
| 6.1 Definiëring van concepten a.d.h.v. de theorie uit onderzoeksartikelen | p. 35 |
| 6.2 Operationalisatie van de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing | p.43 |
| 7. Welke betekenis geven jeugdigen aan de existentiële dimensie van levensbeschouwing? | p. 50 |
| 7.1 Uitingen van existentiële aard die leerlingen op papier hebben gezet | p. 50 |
| 7.2 Uitingen van existentiële aard in gesprekken met jeugdigen | p. 56 |
| 7.3 De bevindingen samengevat | p. 61 |
| 8. Welke betekenis geven jeugdigen aan de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing? | p. 63 |
| 8.1 Uitingen van spiritueel-transcendente aard die leerlingen op papier hebben gezet | p. 64 |

| | |
|--|-------|
| 8.2 Uitingen van spiritueel-transcendente aard in gesprekken met jeugdigen | p. 69 |
| 8.3 De bevindingen samengevat | p. 79 |
| 9. Conclusie en discussie | p. 79 |
| 9.1 Levensbeschouwing | p. 79 |
| 9.2 Concepten in de onderzoeksliteratuur | p. 79 |
| 9.3 Uitingen van jeugdigen | p. 82 |
| 10. Aanbevelingen | p. 84 |
| Bronvermelding | p. 86 |
| Bijlage 1 Methodisch overzicht empirische studies pilotstudy | p. 89 |
| Bijlage 2 Illustraties van de werkwijze in de pilotstudy | p. 91 |

1. Inleiding

'I love how I feel when I run after the ball, when I pass it to somebody or when I get the ball. It's a rush. I'm so free. Last night we forgot to stop playing even when it was dark. I go into 'soccer world' and it's like a different reality or something, more than just me or any one person. It's like I can feel God inside my legs, helping me run.' (Mercer, 2006; 499).

Het bovenstaande citaat is afkomstig van Daniël, een jongen van negen jaar. Het is een voorproefje op de voor u liggende studie. Het thema daarvan is jeugd en levensbeschouwing. Maar wat houdt dat in, levensbeschouwing? Er wordt op zoek gegaan naar reflecties van jeugdigen op hun leven (in een groter geheel). Denken zij na over de betekenis van hun leven? Zijn zij in staat hun ideeën daarover te verwoorden?

De vraag hoe volwassenen jeugdigen serieus kunnen nemen, is een rode draad geweest in de afgelopen studiejaren. Het startte met een onderzoek naar diagnosegesprekken in de kinderoncologie en kreeg vervolg in een onderzoek naar gesprekken met kinderen bij de Raad voor de Kinderbescherming. In beide praktijken was het een schrijnende ervaring om te zien hoe weinig jeugdigen werden uitgenodigd om (mee) te praten of vragen te stellen over wat er gaande was in hun leven. En dat was niet mis. Dachten ze hier niet over na, waren ze niet in staat er woorden aan te geven of voelden ze zich niet veilig genoeg om zich te uiten? Het zijn vragen die ik me ook meermalen heb gesteld na de lessen levensbeschouwing die ik gaf in het voortgezet onderwijs. Het bleek geenszins mee te vallen om leerlingen uit te nodigen om te praten of schrijven over hun leven.

Er waren enkele zeldzame momenten waarop jeugdigen een opmerking maakten waaruit bleek dat zij zich ten diepste bewust waren van wat hun situatie te betekenen had voor hun leven. Ik herinner me een achtjarig meisje in een raadsgesprek. De raadsonderzoekster legde haar in de laatste deel van het gesprek uit dat zij geen contact met haar vader kan hebben als dat 'schadelijk' voor haar is. Het meisje fel roept daarop fel uit: 'Maar dan kan het niet!' Het zijn momenten die me aanzetten tot verder onderzoek. Voor u ligt het resultaat van nog zo'n zoektocht, deze keer met het thema levensbeschouwing. Wat voor reflecties op hun leven uiten jeugdigen? Als zij daaraan uiting geven...

Er zijn veel mensen tot steun geweest in de periode van onderzoeken en schrijven. Er zijn er een aantal die ik persoonlijk wil bedanken.

Carmen en Wiel, jullie wil ik bedanken voor de concrete feedback op mijn stukken. In de gesprekken, waarin ik het heb gewaardeerd dat er ook gelachen kon worden, reikten jullie me de handvatten aan om het geschreven werk aan te scherpen.

Martien, een super snelle meelezer.

Lief, zus, mam en Nico. Bedankt voor jullie onvoorwaardelijke steun.

2. Probleemstelling, doelstelling en vraagstelling

2.1 Probleemstelling

De jeugd is een tijd van ontdekken, ervaren en zoeken. Het verkennen van het leven doen jeugdigen alleen of samen. Met een vriend(in), maar soms ook met een volwassene, een professional. Mogelijk komen zij een professional tegen die zich bezighoudt met (een aspect) van levensbeschouwelijke vorming. Dat kan een humanisticus zijn, een geestelijk verzorger werkzaam in de jeugdhulpverlening of een docent humanistisch vormingsonderwijs en levensbeschouwing. Er wordt van deze humanistici verondersteld dat zij kennis hebben van levensbeschouwing en bijdragen aan levensbeschouwelijke begeleiding en vorming. Maar wat is dat, levensbeschouwing? In deze studie wordt er gezocht naar een begripsverheldering van levensbeschouwing en naar dimensies ervan die karakteristiek zijn voor het werk van humanistici.

Voor de volgende stap in de probleemstelling, moeten we een tipje van de sluier oplichten over de inhoud van het onderzoek. Alma en Smaling (2010) hebben een conceptuele verheldering van het begrip levensbeschouwing gegeven, die gebruikt wordt in deze studie. Er zijn twee dimensies van levensbeschouwing die het maken tot 'een bron van zingeving.' (Alma, 2008). Het gaat om de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie. In de existentiële dimensie staan vragen over de zin van het leven centraal. In de spiritueel-transcendente dimensie vragen over de verbondenheid met een persoonsoverstijgende macht of een groter geheel. De existentiële en spiritueel-transcendente dimensies van levensbeschouwing zijn karakteristiek voor het werk van humanistici (wat in het methodologische hoofdstuk aanvullend wordt verantwoord). Wat is de precieze aard van deze dimensies van levensbeschouwing?

In publicaties van humanistici worden algemene omschrijvingen of losse voorbeelden ter illustratie van het werkveld gegeven (Kuyk, 2003; Stuij, 2002). In de internationale onderzoeksliteratuur op het terrein van jeugd en levensbeschouwing lijkt een andere taal gebezigd te worden. Publicaties die het werkkterrein op systematische wijze inzichtelijk maken, ontbreken. Welke uitingen zijn existentieel te noemen? En welke spiritueel-transcendent? In deze studie wordt op zoek gegaan naar illustraties van deze dimensies van levensbeschouwing, wat kan bijdragen aan conceptuele helderheid.

Het werk van geestelijk verzorgers en docenten humanistisch vormingsonderwijs en levensbeschouwing wordt verantwoord op basis van een tweede veronderstelling. Die is dat jeugdigen in staat zijn om (al dan niet met begeleiding) na te denken en uiting te geven aan levensbeschouwing, waaronder de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie. Het is een vooronderstelling die bevraagd kan worden. Beschikken jeugdigen over voldoende cognitieve, vooral reflectieve en talige

vermogens om hiermee bezig te zijn? In de literatuur zijn algemene aannames te vinden in stadiamodelen, die de ontwikkeling en mogelijkheden van jeugdigen voor verschillende leeftijdsfasen beschrijven. Daarnaast zijn er verschillende professionals die aannames doen over de mogelijkheden van jeugdigen om over levensbeschouwing na te denken. Geestelijk verzorger Elza Kuyk, werkzaam in de jeugdzorg, doet de volgende aanname:

'Er zijn steeds meer jongeren die niet gewend zijn op levensbeschouwelijke vragen te reflecteren. Ook hebben steeds minder jongeren een kerkelijke binding. Ze zijn wel volop bezig met zingevingvragen, maar hebben lang niet altijd een 'taal' waarin zij zich in dit opzicht goed uit kunnen drukken.' (Kuyk, 2003)

Een onderbouwing van de aanname dat jeugdigen beschikken over gebrekkige reflectieve vermogens ontbreekt. De wijze waarop zij met zingevingvragen bezig zijn, wordt niet geïllustreerd. Directeur van de opleiding Humanistisch Vormingsonderwijs, Nico Stuij, omschrijft de kern van het werkveld. De mogelijkheid van de leerling om te reflecteren op het eigen leven is het uitgangspunt:

'In de lessen levensbeschouwing is niet een bepaalde levensbeschouwing het vertrekpunt, maar het leven van elke individuele leerling die zoekt naar een leidraad om zijn leven goed te leiden. Reflectie op levensdoelen en levenservaringen van individuele leerlingen staat daarom centraal in het vak levensbeschouwing. Deze reflectie kan leiden tot zelfcorrectie. De jongere leert op deze wijze zijn persoonlijke levensbeschouwing bewust in te vullen, te verdiepen en desgewenst te vernieuwen.' (Stuij, 2002; 41).

Er ontbreekt opnieuw een koppeling tussen deze aannames en materiaal uit de praktijk, waarmee inzichtelijk wordt gemaakt dat jeugdigen reflecteren op hun leven. Er wordt in deze studie gezocht naar uitingen van existentiële en spiritueel-transcendente aard die laten zien dat jeugdigen in staat zijn om te reflecteren op hun eigen leven (in een persoonsoverstijgend geheel).

Het gros van de onderzoekspopulatie in deze studie bestaat uit jeugdigen tussen de acht en achttien jaar oud en is afkomstig uit verschillende werelddelen, voornamelijk uit Europa, Noord-Amerika en Australië. Zij hebben diverse levensbeschouwelijke achtergronden.

Het gemis aan conceptuele helderheid en illustraties van de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing heeft gevolgen voor de praktijk. Het heeft hoogstwaarschijnlijk zijn weerslag op het functioneren van professionals die worden geacht met deze dimensies te werken. Het is de vraag of zij hiertoe in staat zijn. Kunnen zij existentiële en spiritueel-transcendente verwoorden, in vragen voorleggen aan jeugdigen in educatie en hulpverlening? Dit vraagt niet alleen om begrip van wat de dimensies inhouden, maar ook om taal die aansluit bij de leefwereld van de jeugdige.

Een ander mogelijk gevolg van de gebrekkige helderheid, is dat uitingen van existentiële of spiritueel-transcendente aard die jeugdigen doen, niet worden herkend door de professional. Wanneer dat het geval is, bestaat de kans dat eraan voorbijgegaan wordt. Het herkennen van de uiting, geeft de mogelijkheid om op actieve wijze aandacht te besteden aan de existentiële of spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing.

2.2 Doelstellingen

De bovenstaande probleemstelling mondt puntsgewijs uit in de volgende doelstellingen:

- Het samenbrengen van de werkvelden geestelijke begeleiding en educatie.
- Het leveren van een conceptuele verheldering van de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing (zoals beschreven door Alma en Smaling, 2010).
- Inzicht verschaffen in welke betekenis jeugdigen geven aan de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie levensbeschouwing (waar vanuit mogelijk een inhoudelijke legitimatie van het werken met de levensbeschouwing van jeugdigen kan volgen.)
- Het geven van handvatten voor de wijze waarop uitwisseling over de existentiële en spiritueel-transcendente thema's door professionals kan worden geïnitieerd.

Wetenschappelijke relevantie

- Het bijdragen aan conceptuele helderheid van de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing.
- Kennis verzamelen over welke betekenis jeugdigen geven aan de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing.

Maatschappelijke relevantie

- Het onderzoek verschaft inzicht aan geestelijk verzorgers in jeugdzorg en docenten humanistisch vormingsonderwijs/ levensbeschouwing om existentiële en spiritueel-transcendente uitingen te herkennen en hierover uitwisseling te initiëren.
- Het onderzoek levert een bijdrage aan een karakterisering van het werkkerrein van geestelijk verzorgers in de jeugdzorg en docenten humanistisch vormingsonderwijs.

2.3 Vraagstelling

Welke betekenis geven jeugdigen aan de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing?

Het verhelderen van de concepten levensbeschouwing, de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie ervan, gebeurt aan de hand van theorie in hoofdstuk één. De titel is: ‘Wat is dat, levensbeschouwing?’ In hoofdstuk vier vindt een verkenning van begrippen plaats. De definiëringen en operationalisaties die te vinden zijn in empirische onderzoeksliteratuur gericht op de doelgroep jeugd worden geanalyseerd.

Hoofdstuk twee richt zich specifiek op de doelgroep jeugd en de zoektocht naar levensbeschouwing. Het eerste deel ervan gaat uit naar aannames in de theorie over de mogelijkheden van jeugdigen om op actieve wijze bezig te zijn met levensbeschouwing. Het tweede deel beschrijft enkele specifieke condities die de mogelijkheden beïnvloeden van jeugdigen om zich te uiten in een contact met volwassenen. Het zijn condities die een rol spelen in contacten over existentiële en spiritueel-transcendente thema’s. In het methodische hoofdstuk drie wordt een overzicht gegeven van de opbouw van de studie, met een verantwoording van keuzes, afbakening en de gehanteerde onderzoeksbenadering.

Er volgen twee hoofdstukken met analyses van uitingen van jeugdigen voor de existentiële dimensie (hoofdstuk vijf) en de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing (hoofdstuk zes). Er wordt afgesloten met een conclusie, discussie en aanbevelingen voor voortgaand onderzoek.

3. Levensbeschouwing; wat is dat?

Levensbeschouwing strekt zich uit van de sjamaan die rituele handelingen verricht, tot op schrift overgedragen werken als de Bijbel, kerkgang en vragen die we onszelf stellen over ons bestaan in de omringende kosmos. We kunnen denken aan georganiseerde levensbeschouwelijke stromingen, zoals het humanisme en het Christendom. Het zijn collectieve verbanden met een ideologie waarbij mensen zich kunnen aansluiten. De rijkdom van levensbeschouwing als zich uitstrekkend over verschillende domeinen van het menselijke leven stelt ons voor een uitdaging wanneer we het pogen te verhelderen. In de loop van deze scriptie zal duidelijk worden dat het gaat om diverse wijzen waarop levensbeschouwing persoonlijk wordt doordacht. Die doordenking kan uiteraard geïnspireerd zijn door collectieve verbanden en tradities. Als uitgangspunt wordt de algemene, bondige definitie van Alma (in navolging van Smaling, 2007) gebruikt die levensbeschouwing omschrijft als: ‘het bewust nadenken over het menselijke leven.’ (Alma, 2008; 311). In dit theoretische hoofdstuk wordt een humanistisch perspectief op levensbeschouwing gegeven en blijven religieuze perspectieven buiten beschouwing.

In de eerste paragraaf wordt een overzicht geschetst van de verschillende dimensies van levensbeschouwing. Levensbeschouwing is niet slechts een kwestie van persoonlijke doordenking, maar gebonden aan de biologische opmaak van de mens en de sociaal-culturele en historische gesitueerdheid. Dit wordt verhelderd in paragraaf twee. De derde en laatste paragraaf van dit hoofdstuk spitst zich toe op twee dimensies van levensbeschouwing die het tot een bron van persoonlijke zingeving maken.

3.1 Dimensies van levensbeschouwing

Levensbeschouwing is zowel een kwestie van denken als van doen. Wij mensen beschikken over een bewustzijn, waarmee we na kunnen denken over ons leven, onze plaats hier op aarde in de ons omringende kosmos. Wat is de aard van de mens; is die van nature goed of is de mens een driftmatig agressief wezen? Stopt het leven na de dood? Hoe kunnen we kennis over het leven vergaren? Het zijn voorbeelden van levensbeschouwelijke vragen. Iedereen zal ook verschillende uitingsvormingen van levensbeschouwing kennen. Denk maar aan de jongen die zich op zondagmorgen omkleedt om de rol van misdienaar te vervullen, de grote door de mens gebouwde synagoge in het hartje van de stad en het ontsteken van kaarsen tijdens Chanoeeka. Alma en Smaling (2010) geven een overzicht van de verschillende domeinen waarover een levensbeschouwing zich uitstrekt. Zij beginnen met het onderscheid tussen denken en doen. Het denken staat centraal in de substantiële dimensie van een levensbeschouwing en het doen in de functionele dimensie van een levensbeschouwing.

De functionele dimensie gaat over ‘manieren om met levensbeschouwing te leven.’ (Alma en Smaling, 2010; 30). Het hebben van een levensbeschouwing kan van intrinsieke waarde zijn voor de persoon zelf, het heeft een functie in diens leven. In de derde paragraaf wordt dit concept duidelijker wanneer levensbeschouwing als bron van zingeving wordt uitgewerkt. Een levensbeschouwing kan gebruikt worden om doelen te bereiken door een regime of in de politiek. Zo zijn er politieke partijen gestoeld op levensbeschouwelijke tradities die waarden voorstaan. Die waarden worden uitgedragen en gebruikt in de pogingen om de organisatie van het land in wet- en regelgeving aan te passen. In de samenleving wordt een levensbeschouwing door mensen behouden en vormgegeven. Er valt te denken aan rollen die mensen aannemen (zoals de misdienaar), handelwijzen (zoals het uitvoeren van rituelen) en de neerslag van levensbeschouwing in geschriften en instituties. Kortom, het gaat om de werking en uitingsvormen van een levensbeschouwing.

De substantiële ofwel inhoudelijke dimensie van een levensbeschouwing stelt de cognitie centraal. Het gaat om nadenken, reflecteren, vragen stellen, woorden en betekenis geven aan verschillende dimensies van het menselijke leven. We hebben het over reflecties op gevoelens, waarnemingen en ervaringen, de neerslag van directe belevenissen in woorden. We pogen het leven hiermee begrijpelijk te maken en het van een oriëntatie te voorzien. Er zijn verschillende lagen, ofwel subdimensies, die samen de inhoud van een levensbeschouwing vormen. Alma en Smaling (2010) benoemen die als de ontische, epistemische, evaluatieve, existentiële en spiritueel-transcendente dimensie. Er volgt een korte begripsomschrijving aan de hand van de vragen waarop mensen antwoorden zoeken en vinden.

In de ontische dimensie staat de vraag naar de aard van de mens, samenleving, wereld en kosmos centraal; wat is waar en waarom? Antwoorden op deze vragen worden geformuleerd in mens-, maatschappij- en wereldbeelden en opvattingen van de kosmos. Voorbeelden zijn aannames zoals ‘de mens is van nature goed’ en ‘de aarde is ontstaan vanuit een oerknal of door de schepping van God.’ De epistemische dimensie stelt de vraag op basis waarvan we kennis kunnen verzamelen centraal; via de ratio, de zintuigen, een meditatie of goddelijke openbaring? Ethiek en esthetiek staan centraal in de evaluatieve dimensie. De ethische vraag gaat uit naar wat het goede is, naar waarden. De vraag naar wat het mooie of het schone is, is een esthetische. In de evaluatieve dimensie gaat het dus over wat goed, mooi en belangrijk is. Let wel, het gaat nog steeds om een nadenken over en niet over het gestalte geven aan het goede in het handelen. Tot de existentiële dimensie behoort de reflectie op levensvragen. Wie ben ik? Wat maakt mijn leven de moeite waard? Het verschil met de evaluatieve dimensie van levensbeschouwing is dat het hier gaat om een reflectie op het eigen leven. Waarom overkomt mij dit? Het zijn vragen naar de zin van het leven. De vijfde en laatste substantiële dimensie van levensbeschouwing is de spiritueel-transcendente, waarin het gaat om een ervaren verbondenheid tussen ik en een ander. Die ander kan de ons omringende natuur of kosmos zijn, een God of een hogere macht, maar het kan ook gaan over diep doorvoelde en doorleefde idealen.

3.2 Levensbeschouwing gezien in de context

In de inleiding werd aangekondigd dat het in dit onderzoek gaat om een persoonlijke doordenking van levensbeschouwing. Voordat die notie verder wordt uitgewerkt, volgen in deze paragraaf enige kanttekeningen. De opmaak van een levensbeschouwing wordt namelijk maar ten dele bepaald door een autonoom en zelfbewust nadenken over het leven. Het zoeken naar wie wij mensen in deze wereld zijn, heeft een biologische, sociale, culturele en historische component. We worden geboren met een genetische opmaak, we komen in een bepaalde tijd en sociaal-culturele omgeving in contact met anderen en dat stuurt onze betekenisgeving aan ervaringen. Er zijn verschillende onderzoekers die de rol van biologie en gesitueerdheid in tijd en plaats aanwijzen als (mede)bepalend voor de opmaak van een levensbeschouwing. Er volgt hier enige onderbouwing ter illustratie, zonder de intentie om een overzicht te scheppen. Eén van de bronnen vormt het werk van de filosoof Aloni die de levensbeschouwelijke vraag ‘How to be a human being?’ beantwoordde door verschillende humanistische benaderingen op educatie te omschrijven (Aloni, 2007;9).

Een levensbeschouwelijk perspectief waarin uitspraken worden gedaan over de biologische opmaak van de mens, is de romantisch-naturalistische benadering die verbonden is met het gedachtegoed van Rousseau. Hij schetst de mens als van nature goed van aard (Aloni, 2007). Rousseau pleit voor een kindgerichte benadering, het aansluiten bij de behoeften van het kind, om het goede te behouden en het tot bloei te laten komen in de vorm van een authentiek leven. Er is dus een aangeboren, biologische kern van goedheid in de mens aanwezig. Naast de bovengenoemde theoretische benadering is er ook empirisch wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de aard van de mens. McQuillan (2009) stelt in een overzichtsartikel in *youth ministry* dat de mens van nature een religieus wezen is. Hij onderbouwt dit met hersenonderzoek dat aantoonde dat het menselijk bewustzijn beschikt over het vermogen om religieuze ervaringen te ondergaan (Ramachandran, 1998, Newberg and D’Aquili, 2001, Albright, Ashbrook, 2001). Het zit dus in de aard van de mens om religieuze ervaringen te hebben, ervaringen die het alledaagse overstijgen. Het biologische perspectief maakt duidelijk dat levensbeschouwing niet alleen een bewuste keuze van een persoon is, maar inherent is aan het mens-zijn.

Alma en Smaling (2010) noemen expliciet dat autonomie in zingeving beperkt is, doordat het plaatsvindt binnen een sociaal-culturele achtergrond, het collectief waarin we leven. Zij verwijzen naar het ‘habitusconcept’ van Bourdieu (Alma en Smaling, 2010; 24). Mensen zijn gesocialiseerd in een systeem, ze zijn gewend geraakt aan een leefwijze met bepaalde manieren van handelen, observeren en denken. De individuele bewegingsruimte is beperkt door dit habitus, de gewoonte. Dit geldt ook voor een levensbeschouwing. In een samenleving gelden gangbare ideeën en handelwijzen bij een levensbeschouwing die mensen als min of meer vanzelfsprekend aannemen. Als we van hieruit de lijn doortrekken naar het werk van Aloni (2007), zeggen deze tradities iets over de klassiek-humanistische

traditie. Aloni beschrijft hierin het belang van de overdracht van kennis en van tradities uit verschillende tijden. Hij benadrukt de voor het humanisme belangrijke deugdediek van de oude Grieken. De overdracht van kennis en rituelen is gekoppeld aan een traditie die sociaal, cultureel en historisch gesitueerd is. Aloni volgt een Westerse humanistische traditie, in andere werelddelen wordt kennis overgedragen uit andere tradities, zoals het Christendom in grote delen van de Verenigde Staten en het hindoeïsme in delen van Azië. In de tijd kunnen tradities veranderen, doordat er elementen in de vergetelheid raken of nieuwe worden toegevoegd.

De tijd waarin en de plaats waarop je word geboren, evenals de tradities en gebruiken waarmee je word opgevoed, hebben dus invloed op de levensbeschouwelijke vorming.

3.3 Levensbeschouwing als persoonlijke zingeving

Het nadenken over het leven, aan de hand van de verschillende substantiële dimensies van levensbeschouwing, komt samen in de vraag naar wat zinvol is in het leven. Het antwoord op deze vraag hangt immers samen met hoe wij de mens en wereld om ons heen ervaren (de ontische dimensie). De ervaring is afhankelijk van hoe wij kennis over de wereld kunnen verzamelen (de epistemische dimensie). Iemand die gelooft dat kennis slechts te verkrijgen is op basis van observatie en systematisch onderzoek waarmee bewijzen voor het bestaan worden geleverd, zal hoogstwaarschijnlijk moeite hebben met het geloof in een onaanwijsbare bovennatuurlijke macht. Wat wij belangrijk ofwel van waarde vinden in het leven (de valuatieve dimensie) wordt ook gevormd door hoe wij de wereld ervaren. De karikaturaal beschreven mens met een wetenschappelijke benadering van de wereld zal waarde hechten aan kennis. De zin van het leven (existentiële dimensie) zal voor hem of haar kunnen liggen in het bijdragen aan de ontwikkeling daarvan.

De (voorlopige) antwoorden op de vraag naar wat zinvol is zorgt voor een oriëntatie in het leven, een horizon waarop iemand zich kan richten. Hans Alma (2008; 313) resumeert de functie van levensbeschouwing in het persoonlijke leven als volgt:

‘Vooral de betekenis van levensbeschouwing als bron van zingeving is dan van belang. Als zingevingkader of -systeem kan een levensbeschouwing antwoord aanbieden op vragen naar het uiteindelijke doel, de ultieme zin van je eigen bestaan. Een levensbeschouwing kan tegemoet komen aan de behoefte aan begrijpelijkheid van en controle over de levenssituatie waarin iemand zich bevindt. Zij kan richting geven aan iemands leven, een doel aanbieden, rechtvaardigen (normen en waarden) voor keuzes opleveren, en gevoelens van veiligheid, eigenwaarde en geborgenheid bieden.’ (Alma, 2008; 313; vgl. Van der Lans 1996; Baumeister 1991; Mooren, 1998).

Het hebben van een levensbeschouwing heeft een positieve uitwerking op het persoonlijk leven. Het zorgt ervoor dat iemand zich kan verhouden tot het leven en dat noemen Alma en Smaling (2010; 27)

zingeving. Zingeving is zowel het proces van het zoeken naar als het vinden van antwoorden op levensvragen.

Aloni benadrukt de mogelijkheid tot persoonlijke zingeving aan ons leven. De mens beschikt over een bewustzijn, waarmee nagedacht kan en moet worden over wiewe zijn en hoe we ons als mens gedragen. We dragen daartoe volgens hem verantwoordelijkheid naar onszelf, de ander en onze omgeving.

'human beings are to a great extent the thinkers, scriptwriters, directors, actors and audience of the reality of their lives, then it follows that they shoulder a great responsibility for the quality of this drama which is their – and our – lives.' (Aloni, 2007; 12).

Het gaat in de bovenstaande citaten van Aloni (2007) en Alma (2008) om een persoonlijke zoektocht naar hoe we ons leven zin en vorm geven. Hieraan wil ik nog één passend citaat toevoegen. Het is er één van Nietzsche die tegen zijn studenten zei:

'This is my way; where is yours? For the way – that does not exist.' (Aloni, 2007; 44)

Er zijn twee substantiële dimensies van levensbeschouwing die het tot een bron van zingeving maken; de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie (Alma en Smaling, 2010; 27). In deze dimensies staat een reflectie op het eigen leven (in een groter geheel) centraal. We verhouden ons niet alleen tot het eigen, persoonlijke leven (de existentiële dimensie van levensbeschouwing). Het leven vindt plaats in het grotere geheel van een samenleving, op een aarde, in een kosmos met daarin machten en krachten. Zingeving gebeurt ook aan de hand van persoonsoverstijgende perspectieven, waarin bijvoorbeeld het geloof in een hogere macht of eenheidservaringen in de natuur worden beschouwd. Het is de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing waarin die perspectieven worden belicht. Er volgt nu een iets uitgebreidere omschrijving van beide dimensies als bron van zingeving.

Alma en Smaling(2010; 17) beschrijven de *existentiële dimensie* van levensbeschouwing als een bron van zingeving:

'De existentiële kleuring maakt de ontische, epistemische en valutatieve optieken eigenlijk pas echt levensbeschouwelijk. De vragen naar het ware, het geldige, het goede, het schone en wat verder nog waarde heeft, komen dan immers in het licht te staan van de vraag naar de zin van het leven.' (Alma en Smaling, 2010; 27).

Wanneer spreken we van existentiële zingeving? Op deze vraag geven Alma en Smaling (2010; 17) ook een antwoord:

‘Existentiële zingeving is steeds aan de orde wanneer we ons eigen leven als zinvol beleven, dat wil zeggen: er een richting, een doel, een waarde in ervaren – of meer in het algemeen – wanneer we ons leven kunnen plaatsen in breder verband van betekenissen.’

Er komen in dit citaat twee aspecten van zingeving aan de orde, namelijk een doel ervaren in het leven en een overstijging van het persoonlijke perspectief op het leven door het in een breder betekenisverband te plaatsen. Er zijn verschillende inhoudelijke thema's waaraan te denken valt bij de existentiële dimensie van levensbeschouwing. Ton Jorna (2008) beschreef de existentiële thema's schaamte, schuld en eenzaamheid voor de praktijk van de geestelijke verzorging. De existentieel psychotherapeut Yalom (1998) beschreef vier 'ultimate concerns,' spanningsvelden die inherent zijn aan het menselijke bestaan. Hij heeft het over leven en dood, vrijheid en verantwoordelijkheid, relatie en isolatie, betekenis en betekenisloosheid. Levensvragen over het persoonlijke bestaan, waarin de bovengenoemde thema's doorklinken, horen bij uitstek tot de existentiële dimensie van levensbeschouwing. Wie ben ik? Waarom overkomt mij dit? Waarvoor ben ik verantwoordelijk in mijn leven? Wat maakt mijn leven de moeite waard?

De *spiritueel-transcendente dimensie* van levensbeschouwing gaat uit naar de zinvraag van ons leven in een groter geheel. Het is een verzamelcategorie waarin ervaringen worden beschouwd die het persoonlijke en alledaagse overstijgen en waarbij een diepe verbondenheid wordt ervaren met iets groters.

‘Het gaat over het innerlijk geestelijk leven dat gericht is op openheid en ontwikkeling, op het transcenderen van het leven van alledag en het verlangen naar doorleving en bezieling. Het gaat om het zoeken naar en soms vinden van antwoorden op vragen naar de zin van het leven als geheel.’ (Alma en Smaling, 2010; 28).

De spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing is als een soort kapstok, waar verschillende specifiekere omschreven vormen van transcendentie zijn onder te brengen, namelijk verticale transcendentie, transcendentie in immanentie en horizontale transcendentie. Filosoof Kunneman (2006) heeft deze omschreven. In *verticale transcendentie* is de ander waarmee een verbondenheid wordt ervaren een bovenmenselijke macht. Mensen noemen die macht ook wel God, Allah of Brahman. Van den Ende (2005; 399) noemt deze opvatting van transcendentie de klassieke theologische of filosofische opvatting van een macht als 'radicale alteriteit.' Er is een almacht die geheel anders is dan de mens, doordat hij niet binnen de menselijke maat van ruimte en tijd valt. Hij is niet zichtbaar en wordt eeuwig genoemd. Deze vorm van transcendentie wordt ook wel godsdienst genoemd. Er is sprake van *transcendentie in immanentie* bij een ervaren openheid of verwondering, die Kunneman (2006; 64) benoemt in navolging van de theoloog en filosoof De Boer als: 'wonderbaarheid' en 'iets dat van buiten komt' en het zelf overstijgt. De laatste vorm is *horizontale transcendentie*, waarin het gaat om een verbintenis met waarden die een oriënterende rol spelen in het

leven en de morele betrokkenheid stimuleren (Kunneman, 2006). Van den Ende (2005) verheldert het concept horizontale transcendentie verder en omschrijft het in navolging van Irigaray als bestaand uit twee aspecten. Het gaat ten eerste om een ervaren relationaliteit, het staan in een ethische verhouding met de ander. Het tweede aspect is een horizon van nastrevenswaardige idealen, waarden die wij willen realiseren in onze samenleving. Dit idee komt in de buurt van de ‘ideal ends’ die Dewey (1934) omschrijft in ‘A Common Faith.’ Hij komt met een moderne opvatting van een godsbegrip wanneer hij schrijft over een kracht in onszelf in de natuurlijke omgeving van ons leven om te streven naar idealen.

‘It is this active relation between the ideal and the actual which I would give the name God.’

De enige kanttekening bij dit concept is dat het richting de functionele dimensie van levensbeschouwing gaat, doordat Dewey in zijn werk een actieve houding van de mens benadrukt.

Horizontale transcendentie is dus gebonden aan menselijke verbintenissen en mogelijkheden in het leven hier, nu en gericht op de toekomst. In de volgende vraag worden verschillende vormen van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing samengenomen: hoe ervaar ik de verbondenheid met een hogere macht, de wonderbare wereld die mij omringt, mijn naasten en nastrevenswaardige idealen?

Levensbeschouwing is een containerbegrip. Er zijn allerlei gedachten, praktijken en instituties aan te wijzen als levensbeschouwelijk. Dit onderzoek gaat over het nadenken over levensbeschouwing, de substantiële dimensie van levensbeschouwing (Alma en Smaling, 2010). Inhoud en betekenissen van een specifiek soort staan centraal. Het gaat over een persoonlijke doordenking van het leven. Er is enige nuance gegeven, want die doordenking is slechts deels autonoom en zelfbewust. De mens heeft deels namelijk een biologische opmaak en het leven beschouwen is inherent aan het mens-zijn. De tijd waarin je leeft en de sociaal-culturele omgeving waarin je opgroeit hebben ook invloed op de levensbeschouwelijke vorming. Er zijn twee substantiële dimensies van levensbeschouwing, waarin een reflectie op de betekenis van het eigen leven (in een groter geheel) centraal staat. Deze dimensies worden de existentiële en de spiritueel-transcendente dimensie genoemd. Zij maken een levensbeschouwing tot een bron van zingeving, kunnen een doel aanbieden in het leven, een positieve invloed uitoefenen op het welbevinden en maken dat het eigen leven wordt geplaatst in breder betekenisvol verband (Alma en Smaling, 2010). In dit onderzoek gaat het over deze beide dimensies van levensbeschouwing die zin aan het leven geven.

4. Jeugd, levensbeschouwelijke vorming en uiting

Voor de meeste kinderen en jongeren geldt dat zij geleidelijk aan steeds verder onder hun ouders vleugels vandaan gaan. Ze zetten zelf stappen in de wereld, die groter en groter wordt. Van de eerste woordjes en wiebelige stappen op het gras in de achtertuin, naar een eerste schooldag waarin het kind niet meer op de hulp van een ouder kan steunen bij het geven van een antwoord, tot de adolescent die zich geleidelijk aan losmaakt van zijn of haar ouders op zoek naar wat hij of zij zelf belangrijk vindt in het leven. Jeugdigen zijn nog in ontwikkeling en dat geldt ook voor de levensbeschouwelijke vorming. Daarom wordt dit theoretische hoofdstuk specifiek gewijd aan deze doelgroep.

Eerst worden aannames gegeven van diverse auteurs over de mogelijkheden van jeugdigen om op actieve wijze bezig te zijn met levensbeschouwelijke vorming. Beschouwen zij het als een proces waarin jeugdigen actief nadenken en zoeken of als een spiegeling aan opvattingen en gebruiken uit hun directe omgeving? Dit is een prominente vraag in een onderzoek naar de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Het gaat daarin namelijk om de reflectie op het eigen leven en de verbondenheid die iemand daarin zelf al dan niet ervaart. Het zelf op actieve wijze nadenken over het leven is dus een vereiste om toe te komen aan deze dimensies van levensbeschouwing. Deze paragraaf is een voorproefje op de analyse, waarin uitingen van jeugdigen vanuit empirisch onderzoek aan bod komen.

Jeugdigen zijn nog in ontwikkeling. Er worden in paragraaf twee condities beschreven die de mogelijkheden van jeugdigen om na te denken over en uitdrukking te geven aan levensbeschouwing beïnvloeden. Worden zij door volwassen professionals (onderzoekers, docenten en therapeuten) in staat gesteld om op actieve wijze na te denken over en uitdrukking te geven aan de existentiële en spiritueel transcendent dimensie van levensbeschouwing? Er blijkt namelijk aanvullende afstemming in de vorm van communicatie nodig voor het werken met de doelgroep jeugd.

4.1 Een actieve houding van jeugdigen in levensbeschouwelijke vorming?

In deze paragraaf komt eerst het werk van enkele onderzoekers aan bod die stellen dat levensbeschouwelijke vorming een actief proces van de jeugdige zelf is. Dan volgen er enkelen die de vorming zien als een samenspel tussen omgeving en persoon. Er wordt afgesloten met enkele aannames over de afnemende rol van levensbeschouwing in het leven van jeugdigen.

Verschillende auteurs beschrijven levensbeschouwelijke ontwikkeling als een levenslange zoektocht die inherent is aan het mens-zijn en die start in de vroege kindertijd. De term ‘levensbeschouwing’ wordt echter niet gebruikt. Er wordt gepubliceerd onder concepten als geloofsontwikkeling,

persoonsontwikkeling, vorming, de ontwikkeling tot mens-zijn, het zoeken naar betekenis in het leven en spirituele en religieuze ontwikkeling. Het zijn impliciete verwijzingen naar levensbeschouwing die hier zoveel mogelijk worden geëxpliciteerd aan de hand van de substantiële dimensies (Alma en Smaling, 2010) die erin te herkennen zijn.

De ex- kinderpsychiater en onderzoeker Coles (1990; 8) geeft een traditie van twee psychoanalytici (Winnicott en Rizutto) weer die de vraag naar de betekenis van het leven (een existentiële vraag) als onderdeel van het gehele menselijke leven zien die start in de kindertijd.

'Both Winnicott and Rizutto connect our religious thinking to the kind of thinking we do, from the time of childhood to the time of old age, as the aware creatures who hunger for an answer to the well-known question: What is the meaning in life?' (Coles, 1990;8).

Wat in dit citaat opvalt, is dat ze de vraag naar de betekenis van het leven benoemen als 'religieus denken.'

Onderzoekers in het veld van levensbeschouwelijke educatie benoemen de vraag naar de betekenis en het doel van het leven in de periode voorafgaand aan de adolescentie als mogelijk het meest intens van de hele levensloop (Fry, 1998, p.91; Tirri e.a., 2005; zoals weergegeven door Ubani & Tirri, 2008; 368). Het is een vraag van existentieel levensbeschouwelijke aard. In het Nederlandse humanistisch vormingsonderwijs en levensbeschouwing staat ook het idee centraal dat de jeugdige in staat is om te reflecteren op het leven en invulling te geven aan een levensbeschouwing. We lazen dit in het citaat van Stuij (2002) in de probleemstelling. Geurts (2005) benoemt levensbeschouwelijk leren als waardegericht leren. Levensbeschouwing is niet alleen een kwestie van kennisoverdracht en het aanleren van vaardigheden, maar ook van persoonlijke reflectie. De leerling geeft betekenis aan de werkelijkheid en maakt daarin bijvoorbeeld een onderscheid in wat hij of zij goed of fout vindt. Geurts pleit voor 'authentiek leren' (Geurts, 2005; 23). Dat wordt onder andere mogelijk gemaakt door leerlingen te laten reflecteren op de (waarden in) hun levensgeschiedenis. Hij wijst dus op de existentiële dimensie van levensbeschouwing.

In de opmaat van een psychologisch onderzoek naar de relatie tussen betekenisgeving en welzijn onder adolescenten, wordt de aanname gedaan dat de levensbeschouwelijke vorming een vlucht neemt in de periode van de adolescentie:

'At least some adolescents will subsequently start considering alternative organizations of the world, as well as deep questions regarding meaning, truth, justice and morality.' (Siegler, Wagner en Alibali, 2005; zoals weergegeven door Mulders en Brugman, 2011; 3).

In dit citaat zien we verwijzingen naar verschillende dimensies van levensbeschouwing terug. De vragen naar hoe de wereld is georganiseerd en wat waarheid is, zijn van ontische aard. Algemene vraagstukken over rechtvaardigheid en moraliteit behoren tot de evaluatieve dimensie van levensbeschouwing. Tenslotte is de vraag naar 'meaning' ofwel betekenisgeving, indien die in het licht van het eigen leven wordt gesteld, er één die behoort tot de existentiële dimensie van levensbeschouwing. De levensbeschouwelijke ontwikkeling geldt dus voor diverse substantiële dimensies.

In de praktijk van de jeugdzorg wordt in enkele onderzoeken verwezen naar de levensbeschouwelijke vorming van jeugdigen. Kolen (2001) schrijft over de zoektocht van jeugdigen naar een persoonlijk zingevingskader. Hij wil die stimuleren. Kolen benadrukt het belang van het kiezen van waarden en idealen. Het is een voorbeeld van begeleiding die gericht is op de existentiële dimensie van levensbeschouwing. In zelfonderzoek met jeugdigen (ZKM), een vorm van relationele hulpverlening, helpt een begeleider het kind op onderzoek te gaan naar zijn eigen beleving van een probleemsituatie (gevoelens en waarden) en hierop te reflecteren. Het doel is het creëren van een samenhangend zelfverhaal (Van Doorn en Louwe, 2006). Het gaat hier dus ook om een vorm van begeleiding die gericht is op de existentiële dimensie van levensbeschouwing. Volgens deze onderzoekers zijn kinderen vanaf een jaar of acht in staat om deel te nemen aan deze vorm van hulpverlening, omdat in die leeftijd de mogelijkheid om vragen te stellen over eigen gedachten en gevoelens ontstaat. Er is dus, reflectie mogelijk.

Bovenstaande auteurs uit diverse disciplines stellen dat jeugdigen in staat zijn om zelf op actieve wijze na te denken over levensbeschouwelijke kwesties, waaronder existentiële vragen. Kortom, er wordt autonomie aan het kind toegedicht om vorm te geven aan een persoonlijke levensbeschouwing. De aanname dat de mens zelf in staat is om betekenis te geven aan het leven, past in een existentiële traditie. Diverse onderzoekers beweren dat deze aanname ook opgaat voor jeugdigen.

De relevantie van de zoektocht van jeugdigen naar antwoorden op existentiële vragen wordt verklaard in de literatuur. De socioloog Giddens (1991) nam aan dat met de afnemende rol van tradities in de moderne samenleving mensen zelf actiever moeten nadenken over wie ze zijn, wat betekenisvol voor hen is en hoe ze het leven vormgeven. Dit geldt aldus enkele onderzoekers ook voor jeugdigen. Het is niet langer vanzelfsprekend dat jeugdigen in een (godsdienstig) levensbeschouwelijke traditie worden opgevoed. De psychologen Mulders en Brugman (2011) halen twee onderzoeken aan waaruit blijkt dat ouders hun kinderen vrijlaten in de geloofsontwikkeling om te zoeken naar visies en praktijken die hun aanspreken (Strommen en Hardel, 2000; Roof, 1993). Voor jeugd die wel wordt opgevoed binnen een (religieus) levensbeschouwelijke traditie geldt ook dat zij op zoek gaan naar een eigen levensbeschouwelijke visie. Ubani en Tirri (2008), onderzoekers in het veld van levensbeschouwelijke

educatie, resumeren onderzoeksresultaten die laten zien dat de jeugd in de puberteit een meer kritische en soms ontkennende houding aanneemt ten aanzien van religie. Het is waarschijnlijk dat er in deze groep jeugdigen mengvormen ontstaan van persoonlijke betekenisgeving met elementen uit overgedragen religieuze tradities.

Er zijn verschillende onderzoekers die zowel de ontwikkeling van jeugdigen tot (unieke) personen als omgevingsinvloeden beschouwen. Levensbeschouwelijke vorming wordt door hen gezien als een wisselwerking tussen omgeving en individu. De pedagoog Langeveld (1979) schreef een uiteenzetting over pedagogiek als opvoedingswetenschap. Via pedagogisch werk wordt het kind, die de pedagoog Langeveld de ‘opvoeding’ noemt, geholpen om zich te verhouden tot het leven. Het gaat hier om levensbeschouwing in de ruime zin van het woord. De opvoeding heeft daarin een actieve rol volgens Langeveld. Hij heeft echter ook oog voor de context waarin die opgroeit en het contact met de medemens dat daarin plaatsvindt. Hij start zijn uiteenzetting met het benoemen van deze beide aspecten:

‘Het kind ontstaat in de gewone wereld van de mensen, in hun leefwereld. Daar ligt zijn mogelijkheid om mens te worden, dank zij en ondanks hen en hemzelf.’ (Langeveld, 1979; 1)

Hij vervolgt zijn uiteenzetting met het schetsen van drie grondvooronderstellingen van de opvoeding tot mens-zijn, waarmee hij duidelijk maakt dat opvoeding bestaat uit een complex van factoren. De vooronderstellingen zijn: ‘het algemeen menselijke,’ ‘traditionele middelen en vormen,’ en ‘personale realiseringen.’ (Langeveld, 1979; 16). Het algemeen menselijke gaat over het universele aan de mens, mogelijkheden waarover alle mensen beschikken. Langeveld geeft daarbij het voorbeeld van het overschrijden van het hier en nu in ons denken. We kunnen herinneringen ophalen en over de toekomst fantaseren. Deze mogelijkheid is een voorwaarde voor een reflectie op existentiële en spiritueel-transcendente thema’s, waarin het hier en nu wordt overstegen in het licht van de vraag wat belangrijk is in het leven. De traditionele middelen en vormen noemt hij ook wel de leefomgeving. In het vorige theoretische hoofdstuk werd dit gesitueerdheid genoemd. Het gaat over de plaats, cultuur en tijd waarin iemand leeft. De persoonlijke realiseringen hebben betrekking op de persoonlijke levensloop. Het gaat over de mogelijkheden van een mens, op basis waarvan een levensgeschiedenis (en mogelijk een levensverhaal) wordt gevormd.

Het ontwikkelen van een verhouding tot het leven is een ruime opvatting van levensbeschouwing en gebeurt volgens Langeveld dus in een context, een omgeving. De opvoeding krijgt daarin allerlei (voor)beelden aangedragen, die hij of zij actief verwerkt en gebruikt:

‘De opvoeding wil zelf iemand zijn: hij ondergaat tal van onwillekeurige invloeden en tal van opzettelijke, maar hij neemt ook afstand, kiest, voelt zich aangetrokken, verweert zich enz.’ (Langeveld, 1979; 38).

De opvoeding geeft dus zelf betekenis aan wat hij of zij in het leven ervaart.

De etnograaf Mercer (2006) heeft gepubliceerd over soorten spiritualiteit onder kinderen. Zij stelt (in navolging van Boyatzis & Janicki, 2003; Yust, 2003) dat kinderen zich niet klakkeloos spiegelen aan voorbeelden uit hun sociale omgeving, maar die op actieve wijze gebruiken om zelf betekenis te geven aan hun ervaringen. Zij doet de hypothese dat het enige verschil in spiritualiteit tussen volwassenen en kinderen te maken heeft met de vermogens van het kind. De spiritualiteit van een kind is niet zo gericht op abstract, rationeel denken en verbaliseren dan bij volwassenen, maar meer gericht op gevoel, fysieke ervaring en verwondering.

Er wordt ook gepubliceerd over een afnemende rol van levensbeschouwing in het leven van kinderen. Hay en Nye (1998) schrijven in *‘the spirit of the child’* over de rol van religie en spiritualiteit in het leven van het kind. Zij wijzen op het verlies van kinderen om zich op betekenisvolle wijze te verhouden tot ervaringen op diverse niveaus, namelijk van het zelf, de ander, het leven op aarde en het mysterie. De verhouding tot het zelf getuigt van een bewustzijn van wie ik ben en wat ik voel. Hierin is de existentiële dimensie van levensbeschouwing te herkennen. Wanneer iemand begrip toont voor (de behoeften van) de ander en zich op betekenisvolle wijze tot die ander verhoudt, is er sprake van relationaliteit en moraliteit en komen we in de buurt van horizontale transcendentie. Er is alleen geen specifieke waarde als nastrevenswaardig ideaal geformuleerd. Het waarderen van het leven op deze aarde, waarin de mens een onderdeel is van het universum wijst op het voelen van verbondenheid met het grotere geheel waarin we leven en is onderdeel van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Tenslotte noemen Hay en Nye de verbintenis met het mysterie ofwel de bron van het leven; die zij ook wel God noemen (verticale transcendentie) of het onderdeel zijn van de kosmos (spiritueel-transcendent). Het gaat hier om een persoonsoverstijgende macht. Het verlies van het aangaan van betekenisvolle verhoudingen noemen zij *‘learned embarrassment’* (Hay en Nye, 1998; 80) die optreedt in hedendaagse geïndividualiseerde Westerse samenlevingen.

Kuyk (2003), geestelijk verzorger in de jeugdzorg, stelt dat jeugdigen steeds minder gewend zijn om te reflecteren op levensbeschouwelijke vragen.

Niet iedereen schrijft dus autonomie toe aan het kind om zich op levensbeschouwelijk vlak te ontwikkelen.

4.2 Voorwaarden voor het werken met jeugd en levensbeschouwing

Het werken met de doelgroep jeugd stelt professionals voor een aanvullende uitdaging. Zijn jeugdigen in staat om na te denken over en uiting te geven aan de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing? Er spelen verschillende condities een rol die het antwoord op deze vraag beïnvloeden. Deze paragraaf gaat over de (schaarse) descriptieve en prescriptieve literatuur over hoe professionals het contact met jeugdigen kunnen aangaan. De auteurs schrijven niet over levensbeschouwing. Er worden wel thema's beschreven die van invloed zijn wanneer het contact met jeugdigen wordt aangegaan over levensbeschouwing. Aan bod zal komen het belang van afstemming in de communicatie, processen van socialisatie (gewenning aan bepaalde patronen in omgevingen) en het machtsverschil tussen volwassene en kind.

Er is enig onderzoek verricht in institutionele settings dat aantoont dat jeugdigen een eigen inbreng hebben, mits er aan bepaalde voorwaarden is voldaan. Zij kunnen actief participeren in een contact wanneer er duidelijk is wat er van hen wordt verwacht. Er is afstemming met de jeugdige nodig over gespreksrollen en – regels.

Elbers (2004), sociaal wetenschapper en pedagoog, deed onderzoek naar de rol van het kind in gesprek met volwassenen. De rolverwachtingen en conventies verschillen in een gesprek met een professional nogal eens met wat kinderen gewend zijn vanuit hun alledaagse context. Zo geldt voor (jonge) kinderen dat ouders hen te hulp schieten in het gesprek, bijvoorbeeld door de taal aan te passen, het kind aan te moedigen en voor hem of haar een antwoord te formuleren wanneer dat uitblijft. In een contact met andere volwassenen gelden soms andere regels. De volwassene weet dat, maar voor het kind is het niet vanzelfsprekend. Wanneer dat het geval is, wordt het gesprek gekenmerkt door asymmetrie. Elbers concludeert dat voorwaarden voor actieve kindparticipatie zijn dat het kind de conventies van het gesprek en de rolverwachtingen kent.

Een andere verwarring in gesprek met jeugdigen kan optreden doordat volwassenen veelvuldig pseudovragen aan hen stellen (Elbers, 2004). Dit zijn vragen waarop de volwassen vragensteller het antwoord weet, maar het wil horen van de jeugdige om zijn of haar competentie te testen. Die raakt gewend aan een vraagformat waarin hij of zij de vragensteller een correct antwoord moet geven, dat niet overeen hoeft te komen met de eigen ervaring. De jeugdige antwoordt dus in lijn van wat hij of zij denkt dat goed of gewenst is in de ogen van de volwassen gesprekspartner. De bevinding dat het niet vanzelfsprekend is dat de professional vraagt naar (wensen en) ervaringen van de jeugdige zelf is ook gedaan in counseling.

'Many children, in response to such pressure for answers, become very adept at producing what they consider to be the 'right' answers. These are answers which the child thinks will satisfy the questioner. They are not necessarily what the child believes to be true and they may

not fit with the child's experience or with what the child is thinking.' (Geldard & Geldard, 2008).

Wanneer uitleg over de conventies en rolverwachtingen in het gesprek ontbreekt, is het kind geneigd om terug te vallen op een bekend gespreksformat dat in eerdere situaties bruikbaar bleek (Jackson, 1987; zoals weergegeven door Elbers, 2004) en daaraan kleeft het risico dat het niet voldoet aan de nieuwe situatie en het kind niet in staat is om een competente gesprekspartner te zijn.

Coles (1990) geeft resultaten weer van zijn etnografisch onderzoek met jeugdigen in diverse leefgemeenschappen verspreid over de wereld, waaruit blijkt dat zij gevoelig zijn voor het idee dat zij een 'goed' antwoord moeten geven. Zo vertelt een meisje van tien jaar uit een Amerikaanse Hopi gemeenschap dat ze op school niet durft te vertellen over haar Godsbeeld. God is voor haar de lucht, de zon en de maan. Ze durft dit niet te vertellen aan haar lerares op school die over God als een persoon denkt. Ze is bang dat de lerares haar visie fout vindt en zij als dom wordt bestempeld. Betsy, een Amerikaans meisje van negen, wordt door Coles (1990) uitgenodigd om God af te beelden. Zij is ook bang om fouten te maken, wat haar op een gegeven moment weerhoudt om verder te tekenen: Betsy zegt nadat ze de contouren van een gezicht heeft getekend: 'It's a guess. I don't know if I'm on the right track. I'm not sure I should finish.' (Coles, 1990; 41). Pas nadat Coles haar informatie heeft gegeven over het feit dat er geen goede of foute antwoorden zijn, geeft ze haar tekening verder vorm.

Jeugdigen praten niet altijd even graag over intrapersonlijke ervaringen. De Franse psychoanalytica Dolto merkte in haar werk met kinderen op dat zij denken niet te mogen praten over onderwerpen waarover wordt gezwegen Dolto, 1988; zoals weergegeven door Van Nijnatten en Kuipers, 2001). Een jeugdige zal thema's die in zijn of haar omgeving niet of nauwelijks worden besproken, dus zelf niet initiëren.

Jeugdigen in counseling vinden het vaak lastig om met een professional te praten over moeilijke of pijnlijke onderwerpen (Geldard & Geldard, 2008). Het onder woorden brengen van een ervaring vergroot het bewustzijn en dat kan (heftige) emoties met zich meebrengen. In een reflectie op het eigen leven kan die situatie zich voordoen. Hutchby (2007) deed onderzoek naar counseling met echtscheidingskinderen. Hij constateert dat kinderen moeite hebben om te praten over intrapersonlijke processen –emoties, gevoelens, zorgen en ervaringen- terwijl de counselor daar juist naar op zoek is. Die zoekt aanwijzingen in het gedrag of de uitspraken van het kind om zijn of haar belevingswereld te topicaliseren, tot gespreksonderwerp te maken.

De counselors Geldard en Geldard (2008) benoemen het praten over de belevingswereld wel als van belang voor kinderen:

'Trough telling their story, the child has the opportunity to clarify and gain a cognitive understanding of events and issues. Additionally, they can ventilate painful feelings and gain mastery over anxieties and other emotional disturbances by active rather than passive means.

The child becomes personally engaged and involved in the therapeutic experience with the consequence that intrapersonal psychological change is almost certain to occur.'

Vanuit dit therapeutische kader wordt geschetst dat niet alleen volwassenen, maar ook kinderen behoefte hebben aan een uitlaatklep voor en controle over hun gevoelens, naast begrip voor wat zij meemaken.

Er kan dus echter weerstand bij de jeugdige bestaan om over de eigen beleving te praten en dat kan serieuze gevolgen hebben voor het gesprek. Bij een gebrekkige inbreng van de jeugdige zelf reconstrueert of interpreteert de counselor het verhaal naar de therapeutische doelen van zijn professionele agenda. De hulpverleningsrelatie lijkt hiermee om te buigen naar een onderwerping van de jeugdige aan de visie van de professional, waarmee de ervaringen en beleving van de jeugdige niet meer centraal staan in het gesprek. Er wordt voorbij gegaan aan de persoonlijke betekenis van ervaringen voor de jeugdige.

Schlarb (2007) deed onder twaalf volwassenen uit San Francisco een retrospectief onderzoek naar persoonsoverstijgende ervaringen in de kindertijd. Acht van de twaalf respondenten durfden deze ervaringen niet te delen met naasten uit angst dat er niet respectvol mee werd omgegaan. Zij waren bang voor uitsluiting, als anders of gek bestempeld te worden.

'I cut off that part of myself, which could have brought so much joy so I would be less ostracized and stay in at least a limited connection with others. I put a lid on it to connect with them in their level. I shrunk myself to fit in. It felt like a conflict to try and fit into small reality when I had this greater knowing.' (Schlarb, 2007; 255)

Het onderzoek van Schlarb biedt een aanwijzing dat kinderen dergelijke ervaringen wel ondergaan, maar er niet over praten.

Voor de reflectie op existentiële vragen geldt ook dat de jeugdige zich veilig moet voelen en moet beschikken over een gevoel van eigenwaarde, want: 'Wie zich erg onzeker of angstig voelt, is niet tot distantie in staat (Schachtel, 1959 / 1984, 274; zoals weergegeven door Alma en Janssen, 2000; 21). De mate waarin jeugdigen zich veilig voelen in de setting waarin zij zich bevinden, zal dus de respons beïnvloeden.

Jeugdigen beschikken mogelijk over een levensbeschouwing en reflecteren op het leven, maar het is naar aanleiding van de bevindingen in deze paragraaf de vraag of zij daartoe in het contact worden uitgenodigd. In plaats van de jeugdige te zien als een incompetente of onbetrouwbare gesprekspartner, is het een beter uitgangspunt het te beschouwen als een zich ontwikkelende gesprekspartner die nog onbekend of slechts deels bekend is met de regels in verschillende situaties. Het is deze onbekendheid die hen kan weerhouden van een actieve deelname aan het gesprek. De mogelijkheden van jeugdigen om zich uit te drukken zijn dus afhankelijk van de verheldering die een professional biedt.

'Until those skills have fully matured at some point in the mid-teens, the responsibility for getting at what children know rests squarely on the adult, and in particular, on the language of the question, and not the language of the answer.' (Walker, 1999; zoals weergegeven door Gould & Martindale 2007-b; 133).

Dit geldt des te meer voor een contact over existentiële of spiritueel-transcendente thema's waarin de jeugdige gevraagd wordt naar een reflectie op het eigen leven – in een groter geheel-. Het is mogelijk een thema waarover jeugdigen niet gewend zijn om te praten en waarover zij zich moeilijk uiten. Het feit dat het contact waarschijnlijk anders van aard is dan de jeugdige gewend is, maakt verheldering van rolverwachtingen en gespreksregels noodzakelijk om een veilige omgeving te creëren waarin de jeugdige durft te praten over eigen geloof, beleving en ervaringen.

Vanuit bovenstaande bevindingen volgen enkele aanbevelingen - prescripties- voor het werken met de ervaringen en ideeën van jeugdigen. Volwassenen kunnen de jeugdige bijstaan door de context, het doel, (rol)verwachtingen en spelregels- bij aanvang van het contact te verhelderen. Waarom wordt er contact opgenomen met de jeugdige en wat wordt er van hem of haar verwacht? Het gaat er dan met name om hen in te lichten over het feit dat er geen goede of foute antwoorden zijn, het om hun beleving gaat en de jeugdige vrijuit mag spreken, ook over onderwerpen waar hij of zij in alledaagse leven meestal niet over praat. Daarnaast is het ook belangrijk om te vermelden dat de volwassene niet voor de jeugdige kan antwoorden. Wanneer de jeugdige een vraag niet begrijpt of geen antwoord op een vraag weet, mag dat gezegd worden om te voorkomen dat er een poging wordt gedaan om een 'wenselijk' antwoord te geven.

In counseling met kinderen wordt het belang beschreven van cliëntgerichtheid (Geldard & Geldard, 2008), net als in de literatuur voor volwassenen (Brammer, 1993-a,b). Het gaat erom dat de jeugdige zich gehoord en begrepen voelt. De counselor draagt hieraan bij door het de ruimte te geven om zijn of haar verhaal te vertellen, waarbij de counselor actief luistert en een empathische, niet beoordelende houding aanneemt. Met actief luisteren bedoelen zij het geven van een minimale respons als 'ja,' 'uh-hm' en 'oké' om de jeugdige zonder te sturen uit te nodigen om verder te vertellen. Het stellen van open vragen hoort ook in de categorie bruikbare gesprekstechnieken. De jeugdige krijgt de gelegenheid om zelf over de vraag na te denken en een eigen antwoord te formuleren dat aansluit bij wat hij of zij belangrijk vindt. Gesloten vragen nodigen eerder uit tot een 'ja,' 'nee' of een kort antwoord en kunnen de jeugdige bovendien het gevoel geven dat het niet de ruimte krijgt om een voor hem of haar betekenisvol antwoord te formuleren. Dat betekent niet dat een gesprek geen gesloten vragen mag bevatten. Integendeel, gesloten vragen zijn goed bruikbaar wanneer de jeugdige al het één en ander heeft verteld en de counselor vanuit die informatie op zoek gaat naar meer gedetailleerde informatie. Verder kan de counselor de jeugdige tegemoet komen door gebruik te maken van parafrases en samenvatting om overzicht aan te brengen in het gesprek. Geldard en Geldard (2008) pleiten voor een afwisseling van gesprekstechnieken, afgestemd op de fase en het verloop van het

gesprek. Zij vullen daarbij aan dat het belangrijk is dat de counselor oprecht en authentiek is naar de jeugdige, dat het vaak feilloos aanvoelt wanneer dat niet het geval is.

Er wordt in literatuur geschreven over levensbeschouwelijke ontwikkeling in de jeugd, alleen wordt de term 'levensbeschouwing' niet gebruikt. Er zijn diverse aannames te vinden. Auteurs uit verschillende disciplines stellen dat jeugdigen in staat zijn om zelf op actieve wijze na te denken over levensbeschouwelijke kwesties, waaronder existentiële vragen. Zij dichten autonomie toe aan het kind om vorm te geven aan een persoonlijke levensbeschouwing. Er zijn ook verschillende onderzoekers die de ontwikkeling beschouwen als een samenspel tussen de omgeving en de jeugdige, die betekenis geeft aan wat hij in zijn omgeving ervaart. Ten slotte wordt de zorg geuit dat kinderen zich mogelijk helemaal niet meer zo ontwikkelen op levensbeschouwelijk vlak.

De vraag of jeugdigen zich bezighouden en met levensbeschouwing wordt beantwoord op basis van empirisch onderzoek dat volgt in de analysehoofdstukken. Er gelden echter enkele voorwaarden in het contact met jeugdigen die het antwoord op de vraag beïnvloeden en waarvan we dus op de hoogte moeten zijn. Jeugdigen zijn gewend aan het geven van 'juiste' antwoorden en minder aan het spreken over eigen wensen en ervaringen. Bovendien denken zij dat er niet gepraat mag worden over onderwerpen waarover in het alledaagse leven veelal wordt gezwegen. In de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing gaat het om de reflectie op eigen leven, ervaringen en wensen, waarover jeugdigen in alledaagse leven mogelijk weinig praten. In het contact met jeugdigen over deze dimensies van levensbeschouwing is verheldering van het gesprek, wat er van hen wordt gevraagd, dus essentieel.

5. Methode

Hoe geven jeugdigen uiting aan levensbeschouwing? Dit is de allereerste vraag waarover ik mij boog voor deze scriptie. Er waren twee motieven die maakten dat ik deze vraag stelde. De eerste was gericht op een verheldering van het begrip levensbeschouwing. Het tweede motief, een onderzoek gericht op de doelgroep jeugd, werd geboren vanuit mijn nieuwsgierigheid naar de mogelijkheden om als humanisticus met jeugdigen het contact aan te gaan over levensbeschouwelijke thema's in hun leven. Het onderzoek veranderde geleidelijk aan van focus. Het werd van een algemeen onderzoek naar de levensbeschouwelijke betekenisgeving van jeugdigen een onderzoek naar de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Het is een kwalitatief onderzoek dat bottom-up is opgebouwd. Er is begonnen met de naslag van enkele theoretische modellen over de ontwikkeling van jeugdigen en het inventariseren van levensbeschouwelijke uitingen van jeugdigen in empirische onderzoeksliteratuur. Van daaruit zijn er verschillende stappen ondernomen om een inhoudelijke focus en de onderzoeksmethode te bepalen.

In dit methodische hoofdstuk worden de diverse ondernomen stappen en keuzes inzichtelijk gemaakt en verantwoord. In paragraaf één wordt verantwoord waarom theoretische (stadia)modellen niet gelden als uitgangspunt voor deze studie. In paragraaf twee worden de resultaten van een pilotstudy gegeven. Het is een eerste ronde van dataverzameling en –analyse. De afbakening van de studie tot de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing is in paragraaf drie verantwoord. Paragraaf vier sluit af met een opmaat naar de analyse, waarin het onderzoeksmateriaal en –benadering worden beschreven.

5.1 Een tekortkoming van stadiamodelen

Een voor de hand liggende insteek zou zijn om een onderzoek te doen vanuit de ontwikkelingspsychologie om een inzicht te krijgen in de cognitieve vermogens van jeugdigen. Er zijn verschillende theorieën ofwel fasenmodellen waarin de aanname is dat jeugdigen via verschillende stadia of stappen een groei doormaken. Waar jeugdigen wel of niet toe in staat zijn, is gebonden aan hun leeftijd(scategorie) die als standaard voor de ontwikkeling geldt. Voor een onderzoek naar de substantiële dimensies van levensbeschouwing, waarin beschouwen, redeneren en bespreken van het leven centraal staan, kan geput worden uit studies van Piaget, Kohlberg en Fowler. Piaget beschreef de cognitieve ontwikkeling van het kind als een beginnende verkenning van de wereld vanuit sensomotorische ontwikkeling die via verschillende fasen leidt naar een steeds meer logisch en abstract denken. Fowler (1990) bracht een model van een levenslange geloofsontwikkeling in kaart. Die verloopt via een primitieve en intuïtieve fase, waarin imitatie van volwassenen centraal staat, via een narratief gerichte mythische fase naar een conventionele fase waarin een geloofssysteem wordt

gevormd dat conform is aan de sociale omgeving. In de adolescentie volgt een individueel reflexieve fase, waarin er kritisch wordt gereflecteerd op zowel het eigen geloof, de belangen en identiteit als die van andere mensen en ideologieën. Na de adolescentie vervolgt de ontwikkeling zich, maar dat ligt buiten de focus van deze scriptie. Kohlberg beschreef de ontwikkeling van steeds meer persoonsoverstijgende vormen van moreel redeneren (Fowler, 1995; Parker, 2003; Power, Higgins en Kohlberg, 1989).

Stadiummodellen zijn theoretisch van aard en maken deelaspecten van de ontwikkeling inzichtelijk. Toch vormen deze niet het uitgangspunt van deze scriptie. Er zijn namelijk enkele kanttekeningen bij te plaatsen. Allereerst is het de vraag of ontwikkeling een universeel, lineair en hiërarchisch proces is. De modellen laten weinig ruimte voor de opvatting dat de ontwikkeling niet altijd een stapsgewijze lijn vooruit is en via de 'norm' verloopt. De leeftijd(scategorie) van het kind met de daarbij omschreven mogelijkheden vormt de norm. Ontwikkeling is echter niet alleen afhankelijk van vermogens die zich in de tijd ontwikkelen, maar ook van opvoeding, educatie, sociaal-culturele achtergrond en levenservaringen. Wat de jeugdige meemaakt kan zowel een sprong voor- als achteruit in de ontwikkeling tot gevolg hebben.

Een tweede, voor deze scriptie belangrijkere reden om de modellen niet tot uitgangspunt te nemen, is dat ze procesgeoriënteerd zijn en inhoud veelal ontbreekt. Er wordt nauwelijks inzichtelijk gemaakt over welke thema's jeugdigen praten en welke betekenis zij daaraan geven. Er worden enkele abstracte omschrijvingen gegeven waaraan de redenties in een bepaald ontwikkelingsstadium moeten voldoen, maar deze zijn (met een uitzondering voor de theorie van Fowler die enkele accounts ter illustratie weergeeft) weinig concreet. Een voorbeeld van zo'n abstracte omschrijving is dat een jeugdige in de synthetisch conventionele fase van geloofsontwikkeling denkt conform religieuze autoriteiten. De modellen geven aanwijzingen over het soort uitingen die jeugdigen doen, maar bieden gebrekkige handvatten om er in de praktijk mee te werken. Er ontbreekt namelijk inzicht in de diversiteit aan thema's die jeugdigen tot uiting brengen in een eigen taal. De inzet van deze studie is om de uitingen die jeugdigen doen inzichtelijk te maken, zoals ze zijn aan te treffen in de praktijk. Voor dit onderzoek volstaat de analyse van ontwikkelingsmodellen niet en is een analyse nodig van empirisch wetenschappelijke literatuur waarin uitingen van jeugdigen worden weergegeven.

5.2 Een eerste ronde van dataverzameling en - analyse

Aanvankelijk had ik twijfels of er voldoende empirisch wetenschappelijke literatuur is waarin levensbeschouwelijke uitingen van jeugdigen worden weergegeven. Ik formuleerde de volgende algemene hoofdvraag: Hoe geven jeugdigen vorm en inhoud aan levensbeschouwing? Binnen deze vraag was zowel ruimte om de substantiële, talige kant van levensbeschouwing te onderzoeken als de minder talige functionele dimensie waarin aandacht is voor rituelen, creativiteit en andere

handelingen. De volgende vraag was hoe levensbeschouwelijke uitspraken van diverse pluimage te vinden zijn. Na enig zoeken in Omega raakte ik verstrikt in terminologie, wat de verwarring over het begrip levensbeschouwing deed toenemen. De term levensbeschouwing wordt nauwelijks aangetroffen in de onderzoeksliteratuur. Er wordt gebruik gemaakt van diverse termen die overlap hebben met het begrip levensbeschouwing, zoals religieus, godsdienstig, seculier, spiritueel, transcendent, overtuigingen, moraal en betekenisgeving. Aan de hand van die termen is onderzoek gevonden van een breed scala van levensbeschouwelijke uitingen van jeugdigen. De substantiële dimensie van levensbeschouwing wordt hierin geïllustreerd. Er is tevens onderzoek gevonden naar de functionele dimensie van levensbeschouwing, waarin de werking ervan in het leven en in handelingspraktijken van jeugdigen wordt beschouwd, zoals bidden. De eerste keuze was om het onderzoek te richten op de substantiële dimensie van levensbeschouwing. Het onderzoek gaat uit naar de reflectie van jeugdigen op levensbeschouwing, de betekenis en uiting die zij eraan geven.

Pilotstudy

De volgende stap bestond uit een pilotstudy naar empirisch wetenschappelijke literatuur waarin uitingen van jeugdigen worden weergegeven voor de diverse substantiële dimensies van levensbeschouwing. Een weergave van het materiaal waarop de pilotstudy is gebaseerd, is te vinden bijlage één. De uitingen zijn gecategoriseerd aan de hand van de ontische, epistemische, evaluatieve, existentiële of spiritueel-transcendente dimensie. Een uiting kon van samengestelde aard zijn, wat betekent dat er zinnen of zinsdelen van verschillende dimensies in te herkennen waren. Dergelijke samengestelde uitingen werden in delen geknipt en vervolgens ondergebracht onder diverse substantiële dimensies. Zie voor een illustratie van de werkwijze en uitingen van jeugdigen bijlage twee.

De pilotstudy leverde twee opvallende resultaten op. Een eerste resultaat is dat jeugdigen uiting geven aan verschillende substantiële dimensies van levensbeschouwing. De rijkdom van het beschikbare materiaal, wierp vragen op over een verdere afbakening van het onderzoek. Een tweede bevinding is dat onderzoek vanuit de religieuze hoek oververtegenwoordigd is, met name vanuit een Christelijke geloofsovertuiging.

5.3 Verantwoording van de afbakening

De rijkdom van het onderzoeksmateriaal waarin uitingen van jeugdigen van diverse substantieel levensbeschouwelijke dimensies, opende de mogelijkheid tot verdere afbakening van het onderzoek. Hier wordt die afbakening overwogen. De eerste optie was om het onderzoek niet verder af te bakenen. De studie zal dan een overzicht opleveren van uitingen van verschillende dimensie van levensbeschouwing gedaan door jeugdigen met een diverse levensbeschouwelijke achtergrond. Een overzicht is wellicht behulpzaam voor docenten en geestelijk verzorgers die inter-levensbeschouwelijk

werken. Een obstakel is de zoektocht naar uitingen die de diverse dimensies van levensbeschouwing illustreren. Er zullen allerlei verschillende zoektermen gebruikt moeten worden om enig overzicht van de diversiteit aan uitingen te verkrijgen over thema's als de aard van de mens, de oorsprong van de wereld, het vergaren van kennis over de wereld, waarden, zingevingsvragen en geloof in een persoonoverstijgende macht. De tweede optie is om de studie verder af te bakenen: minder overzicht en meer diepgang te creëren. Er werd voor deze laatste optie gekozen. De leidende vraag bij de afbakening was welke karakteristieken er zijn aan te wijzen voor afgestudeerd humanistici die werken met jeugdigen in het onderwijs of in de hulpverlening. Er zijn twee opties voor afbakening onderzocht. De eerste is een afbakening op basis van een specifieke levensbeschouwelijke stroming. De tweede optie is om ervoor te kiezen om enkele substantiële dimensies van levensbeschouwing te onderzoeken.

Afbakening op basis van levensbeschouwing

De eerste mogelijkheid is om de verschillende dimensies van levensbeschouwing te beschrijven, maar dan van één of enkele levensbeschouwingen. Er valt te denken aan een onderzoek naar de combinatie van humanisme, Christendom en Islam, humanisme en Christendom of alleen het humanisme of seculiere levensbeschouwingen. In de volgende uiteenzetting wordt beargumenteerd waarom daarvoor in dit onderzoek niet wordt gekozen. Dit wil a priori niet zeggen dat alle levensbeschouwingen vertegenwoordigd zullen zijn, gezien de afhankelijkheid van het gepubliceerde empirisch onderzoek over jeugd en levensbeschouwing.

In het humanisme als een open en dynamische levensbeschouwing (Derkx, 1993) is er ruimte om een diversiteit aan opvattingen te beluisteren, er met anderen over te praten en ze te overdenken. Levensbeschouwelijke vorming vindt niet plaats in een luchtbel, als metafoor voor de autonome mens die via kritisch nadenken tot een eigen overtuiging komt. Vorming vindt plaats in interactie met andere mensen op een bepaalde plaats en in een bepaalde tijd en is dus contextgebonden. In de tijd doen mensen nieuwe ervaringen en contacten op. Het ervaren van nieuwe wendingen in het leven en de kennismaking met andere perspectieven kan de vraag opwerpen naar een herziening of bijstelling van inzichten of overtuigingen. Het vormen van een levensbeschouwing blijft op deze manier een proces, een in beweging zijn.

Het huidige Nederland, en veel andere Westerse landen, is een veelkleurige levensbeschouwelijk landschap. In het alledaagse leven komen mensen via interpersoonlijke contacten of de media in aanraking met diverse levensbeschouwingen. Het biedt de mogelijkheid tot het ontstaan van fragmentarisch samengestelde levensbeschouwelijke visies, waarbij geput wordt uit diverse levensbeschouwelijke tradities en overleveringen. Het opmerken van overeenkomsten en verschillen in levensbeschouwelijke overtuiging kan bovendien bijdragen aan de verheldering van iemands visie. Begrip van de diverse (persoonlijk ingekleurde) levensbeschouwingen kan mijn inziens dus het beste worden verkregen via een inter-levensbeschouwelijk onderzoek.

Een inter-levensbeschouwelijke onderzoeksbenadering doet recht aan de praktijk. Professionals die werkzaam zijn in de geestelijke verzorging of het levensbeschouwelijk onderwijs krijgen vaak te maken met een diverse populatie, onder andere in levensbeschouwelijke achtergrond en overtuiging. Godsdienstpsycholoog Alma en geestelijk verzorger en onderzoeker Anbeek (2011) benoemen kennis van zowel de verschillende religieuze achtergronden als de (eigen) humanistische als onderdeel van de hermeneutische competentie van geestelijk verzorgers. Die kennis maakt het mogelijk om diverse existentiële betekenissen te herkennen (ook vanuit religieuze achtergronden en tradities) en die te bespreken aan de hand van wat een cliënt in diens situatie ervaart. Er wordt ook gepleit voor het interlevensbeschouwelijk werk in het onderwijs. Via kennis van verschillende levensbeschouwingen ‘teaching about religion,’ (Otten, 2010; 54) kunnen zich nieuwe perspectieven openen die de levensbeschouwelijke vorming prikkelen, zodat de leerling toekomt aan ‘learning from religion.’ De leerling leert zichzelf te verhouden tot de aangereikte levensbeschouwelijke tradities.’ (Otten, 2010; 55).

Er wordt dus niet gekozen om het onderzoek af te bakenen tot een levensbeschouwelijke stroming. De studie gaat uit naar de uitingen van jeugdigen met diverse levensbeschouwelijke achtergronden.

Afbakening op basis van de substantiële dimensies van levensbeschouwing

Een tweede optie is om het onderzoek te richten op enkele substantiële dimensies van levensbeschouwing. Het is de vraag aan welke dimensie prioriteit wordt gegeven. Er is onderzoek verricht en gaande naar jeugd en moraliteit, waarin de *evaluatieve dimensie* van levensbeschouwing wordt beschreven. Power, Higgins en Colberg (1985) gaven de theorie van Kohlberg over morele ontwikkeling bijvoorbeeld handen en voeten door in de praktijk groeps gesprekken over morele dilemma's te voeren. Haste en Hogan (2006) deden onderzoek naar zowel uitingvormen als reflecties op moreel-politieke waarden. Wiel Veugelers (2006) hoogleraar educatie deed onderzoek naar waardenontwikkeling bij leerlingen. Onderzoek naar waarden, burgerschap en democratie in het onderwijs wordt voortgezet door promovendus Isolde de Groot. Er is dus al enig onderzoek gaande naar de *valuatieve dimensie* van levensbeschouwing.

In de *ontische en epistemische dimensie* van levensbeschouwing kunnen opvattingen en vragen worden ondergebracht over de aard van de werkelijkheid (mens, maatschappij en kosmos) en hoe we deze kunnen kennen. Er zijn verschillende andere disciplines die zich over dergelijke vragen buigen. Denk aan sociologen die mens- en maatschappijbeelden beschrijven, filosofen die nadenken over de aard en kenbaarheid van de ons omringende werkelijkheid, biologen die onderzoek doen naar de oorsprong en ontwikkeling van het leven op aarde. Godsdienstwetenschappers bestuderen wat overgedragen tradities en geschriften ons (al dan niet via openbaringen) vertellen over de oorsprong, (samen)leven op aarde en het hiernamaals. Uitingen van ontische en epistemische aard hangen samen met persoonlijke overtuigingen, maar deze hoeven niet expliciet de betekenis ervan voor de persoon in kwestie uit te drukken. Dit is het geval met de overgeleverde boeddhistische overtuiging: het leven is

dukkha (lijden) of een darwinistische visie op het leven dat wordt voortgestuwd door processen van evolutie en natuurlijke selectie. Dergelijke opvattingen geven waarschijnlijk richting aan wat iemand als betekenisvol in het leven ervaart, maar het komt er niet expliciet in tot uitdrukking. Het is juist de interpretatie van een persoon vanuit verschillende perspectieven en overtuigingen die eigen is aan de hermeneutische benadering die de humanistiek karakteriseert (Derkx, 1993). Het gaat niet om het van buitenaf beschouwen, zoals gebeurt vanuit een wetenschappelijke positivistische optiek, waarin gebleven kan worden bij abstracties, rationele en feitelijke beschrijvingen of verklaringen. Het gaat ook niet om het kopiëren van wat tradities hebben overgeleverd, maar om persoonlijke doorvoeling, doordenking en betekenisgeving. De *existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing* lenen zich uitstekend voor het beschrijven van dergelijke ‘binnenperspectieven,’ waarin gereflecteerd wordt op het leven. De identiteitsvormende vraag naar de zin van het eigen leven komt aan bod in de existentiële dimensie. Het ik-perspectief wordt overstegen in de spiritueel-transcendente dimensie, waarin de vraag wordt gesteld waarmee de jeugdige zich ten diepste verbonden voelt. Het zijn levensbeschouwelijke vragen waarin persoonlijke zingeving centraal staat. Alma en Smaling wijzen op het belang van deze beide dimensies, door te stellen dat die: ‘levensbeschouwing tot een bron van zingeving maakt.’ (Alma en Smaling, 2010; 27).

Er wordt dus gekozen om onderzoek te doen naar de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing.

5.4 Onderzoeksmateriaal en –benadering

Het onderzoek heeft een exploratief karakter. Er wordt in empirisch wetenschappelijk onderzoek gezocht naar uitingen van existentiële en spiritueel-transcendente aard van jeugdigen in een breed veld van educatie, hulpverlening (psychologie, counseling en pastoraal werk) en veldonderzoek. Het gaat dus om een review ofwel overzichtstudie. De gebruikte zoektermen van publicaties in Omega zijn combinaties van child*, youth*, adolescent* met de termen existential*, quest*, spiritual*, worldview, en meaning (in combinatie met life). Het leverde diverse publicaties op, waarbij een schifting werd gemaakt van beschrijvende en empirische studies. De empirische studies waarin citaten van jeugdigen zijn weergegeven voor de existentiële en/ of spiritueel-transcendente dimensie van onderzoek zijn gebruikt voor de analyses.

De onderzoekspopulatie van deze review bestaat uit jeugdigen in de leeftijd van acht tot en met achttien jaar (met en uitschieter naar de leeftijd van zes jaar in het veldonderzoek van Coles (1990)). De jeugdigen zijn afkomstig uit verschillende werelddelen, maar overwegend uit Europa, Amerika en Australië en hebben diverse levensbeschouwelijke achtergronden.

Er wordt een interpretatieve onderzoeksbenadering gehanteerd (’T Hart, Boeije en Hox, 2005), dat wil zeggen dat het onderzoek gericht is op concrete waarnemingen van mensen in een poging hen te begrijpen. De concrete uitingen van jeugdigen vormen het onderzoeksmateriaal. Een kenmerk van interpretatief onderzoek luidt:

‘Ten eerste streeft men naar een idiografische soort kennis, dat wil zeggen kennis die het eigene beschrijft. De beschrijving van concrete, zichtbare gehelen vormen het uitgangspunt. Hieruit worden meer algemene en abstracte kenmerken gedestilleerd, die echter steeds met het concrete verbonden blijven.’ (T’Hart e.a.;68)

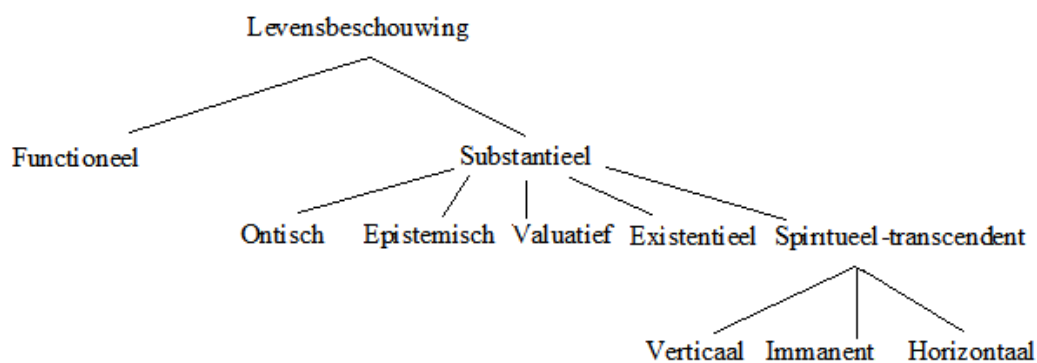
Het citaat beschrijft de procedure in dit onderzoek. De uitingen van jeugdigen vormen het uitgangspunt en van daaruit wordt geanalyseerd hoe zij betekenis geven aan de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Het is dus een vorm van kwalitatief onderzoek, waarin betekenisgeving van jeugdigen centraal staat.

De oorsprong van deze sociaal-wetenschappelijke interpretatieve onderzoeksbenadering ligt in twee filosofische stromingen die de hermeneutiek en fenomenologie worden genoemd. In beide stromingen worden concrete verschijnselen bestudeerd om die van binnenuit te begrijpen. Het is geen empirische of rationalistische onderzoeksbenadering waarin het gaat over intellectuele aannames of het zintuiglijk waarneembare en bewijsbare. In de hermeneutiek en fenomenologie gaat het om interpretatieprocessen, de wijze waarop mensen betekenis geven aan wat zij ervaren. Taal speelt hierin een belangrijke rol. Via taal proberen we wat we ervaren te ordenen en te begrijpen. In gedachte geven we woorden aan wat we beleven. Taal is ook het middel om dit denkproces, hoe we de wereld om ons heen en ons leven ervaren, tot uitdrukking te brengen.

Enkele voordelen van de onderzoeksmethode zijn dat er in een korte tijd veel informatie kan worden samengenomen, zowel kwalitatief als kwantitatief en vanuit verschillende disciplines. Nadelen van de methode zijn dat er gebruik wordt gemaakt van bestaande gegevens, waarin uitspraken over verschillende onderzoekspopulaties zijn gedaan, levensbeschouwing op diverse wijze is geoperationaliseerd en onderzoek met verschillende doeleinden is verricht. Tenslotte is de kwaliteit ervan soms moeilijk te bepalen door ontbrekende informatie over de wijze van dataverzameling. Een nauwkeurige weergave van de methode en operationalisatie in de diverse studies is een vereiste.

6. De gebruikte concepten in onderzoeksliteratuur over jeugd en levensbeschouwing

In het inleidende theoretische hoofdstuk zijn diverse dimensie van levensbeschouwing omschreven, waarnaar in dit hoofdstuk veelvuldig wordt verwezen. Er volgt hier een schematische weergave.



De definities van Alma en Smaling (2010) van de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing vormen de pijlers van dit onderzoek. In de (empirische) onderzoeken worden deze concepten echter op diverse wijzen omschreven. Ze worden gedefinieerd (in theoretische begrippen uitgedrukt) en geoperationaliseerd (vertaald in een vorm die onderzoekbaar is). Gebruiken andere onderzoekers ook de termen ‘existentieel’ en ‘spiritueel’? En komt de betekenis daarvan overeen met de definities van Alma en Smaling? Of wordt er gepubliceerd over existentiële en spiritueel-transcendente thema’s, maar dan aan de hand van andere concepten?

De eerste paragraaf gaat uit naar definities die zijn gegeven in theoretische delen van artikelen. Er volgt eerst een analyse van de definities die worden gegeven van het begrip zingeving of betekenisgeving, dan een analyse van het begrip spiritualiteit en vervolgens van de combinatie van het begrip spiritualiteit en religie. In paragraaf twee wordt beschouwd hoe de concepten in diverse empirische onderzoeken zijn geoperationaliseerd. Deze paragraaf is hetzelfde opgebouwd als de eerste. Alle analyses zijn gebaseerd op publicaties die zijn gericht op de doelgroep jeugd.

Er volgt een schema met een weergave van de onderzoeker en de door hem of haar gehanteerde onderzoeksmethode. Het is een overzicht dat mogelijk behulpzaam is bij het lezen van de analysehoofdstukken vier, vijf en zes.

| Onderzoek van: | Methode: |
|---------------------------|---|
| Alma en Janssen (2000) | Opstellen |
| Coles (1990) | Veldonderzoek, gesprekken |
| Gersch e.a. (2008) | Individuele interviews a.d.h.v. een vragenlijst |
| Holder e.a. (2010) | Schriftelijke vragenlijsten, score van stellingen a.d.h.v. Likert-schalen |
| Hyde (2008) | Groeps gesprekken a.d.h.v. een open vraag |
| Kolen (2001) | Open interviews |
| Leighton (2008) | Gesprekken, narratieve therapie |
| Mercer (2006) | Niet beschreven |
| Mulders en Brugman (2011) | Schriftelijke vragenlijsten <ul style="list-style-type: none"> - een open vraag - score van stellingen a.d.h.v. Likert- schalen |
| Schlarb (2007) | Semigestructureerde interviews met volwassenen |
| Tirri e.a. (2005) | Schriftelijke open vraag |
| Ubani en Tirri (2006) | Schriftelijk open vragen |
| Wintersgill (2008) | Schriftelijk open vragen |

6.1 Definiëring van concepten a.d.h.v. theorie uit onderzoeksartikelen

In wetenschappelijke publicaties over jeugd en levensbeschouwing worden diverse concepten gebruikt. In het theoretisch deel van de publicatie wordt meestal uitgelegd wat er onder deze termen wordt verstaan. De concepten worden gedefinieerd. In deze paragraaf worden verschillende definities geanalyseerd van de volgende concepten: betekenisgeving, zingevende oriëntatie, spiritualiteit, religiositeit en relationeel bewustzijn. Het zijn concepten waarvan de definiëring overlap heeft met de existentiële en/of spiritueel-transcendente dimensie van een levensbeschouwing (Alma en Smaling, 2010). Dit betekent dat deze begrippen (onder andere) worden uitgelegd aan de hand van kenmerken die ook gelden voor de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. De omschrijvingen hebben echter vaak ook overlap met andere dimensies van een levensbeschouwing. Het is een analyse van de taal waarin wordt gepubliceerd. Het kennen van deze taal kan professionals die werken met deze dimensies van levensbeschouwing op weg helpen als ze zich willen verdiepen in de literatuur. Er wordt hun een handvat geboden in deze paragraaf, doordat er concepten worden beschreven die zij kunnen gebruiken als zoektermen.

6.1.1. Definities van zingeving of betekenisgeving

In twee onderzoeken wordt gepubliceerd over de concepten betekenisgeving of zingeving. Het eerste onderzoek naar *zingeving of betekenisgeving* ('meaning in life') is van Mulders en Brugman (2011). Zij verwijzen naar drie onderzoeken om het concept betekenisgeving te definiëren. De eerste definitie is: 'een gevoel van samenhang en doel in het leven, het bereiken van betekenisvolle doelen, wat resulteert in een gevoel van voldoening.' (Reker & Wong, 1988). Deze definitie heeft overlap met die van zingeving die Alma (2008) heeft beschreven, waarin het ook gaat over het richting geven aan het leven (zie hoofdstuk één voor de definitie). Het geven van richting aan het leven is een onderdeel van de functionele dimensie van levensbeschouwing, waarin het gaat over de werking ervan in het leven. Zowel Reker en Wong als Alma (2008) wijzen op het resultaat van het richting geven aan het leven. Het levert, volgens Alma, een gevoel van eigenwaarde en veiligheid op en volgens Reker en Wong geeft het voldoening. Levensbeschouwing heeft dus een positieve uitwerking op het gevoelsleven volgens deze definities.

In de tweede definitie van 'meaning in life' wordt uitgelegd hoe het hebben van een concept van wat betekenisvol is werkzaam is in het leven (Debats, 1999). De substantiële dimensie van levensbeschouwing is in deze definitie te herkennen. Het gaat namelijk over het nadenken wat betekenis geeft aan het leven. Er wordt geschreven over een 'concept' ofwel een idee of beeld hebben van wat betekenisvol is in het leven. Indien het gaat om een persoonlijke reflectie, is er sprake van de existentiële dimensie van levensbeschouwing. De functionele dimensie (de werking van een levensbeschouwing in het leven) is ook te herkennen in de definitie. Er wordt geschreven over een werkzaamheid in het leven. Het concept van wat betekenisvol is, doet iets. Iemand kan zich aan het concept toewijden, het kan een kader of doel bieden om het leven te beschouwen, het leven kan in het teken staan van het vervullen van het concept en vervulling ervan kan een gevoel van zin geven.

In de derde definitie van 'meaning in life,' worden twee vormen van betekenisgeving onderscheiden. De eerste vorm is het ervaren van zin in het aardse persoonlijke leven dat een doel heeft en de tweede vorm is het ervaren van zin door het overstijgen van het persoonlijke leven, wat het kosmische ofwel de samenhang wordt genoemd (Yalom, 1980). Het gaat hier over het ervaren, een werkwoord dat duidt op een werkzaamheid ervan in het leven. De directe ervaring is een vorm van de functionele dimensie van de levensbeschouwing.

Het concept 'meaning in life' wordt door Mulders en Brugman (2011) dus zowel gedefinieerd in substantiële termen als in functionele termen. Betekenisgeving is volgens hen zowel een kwestie van nadenken als van doen. In de drie omschrijvingen van het begrip 'meaning in life' ofwel betekenisgeving aan het leven, is slechts één algemene omschrijving te vinden die overlap heeft met de existentiële dimensie van levensbeschouwing.

Het tweede onderzoek, waarin wordt gepubliceerd onder de term zingeving, is van Alma en Janssen (2000). Zij besteden in het theoretisch kader, als opmaat van hun onderzoek naar hoe leerlingen in het

voortgezet onderwijs nadenken over zingeving weinig aandacht aan de definiëring van concepten. Pas na de analyse van de opstellen van leerlingen geven zij een definitie van ‘zingevende oriëntatie,’ als: ‘het zoeken naar een antwoord op vragen die de grond van iemands bestaan raken. Het gaat hier om existentiële vragen als: ‘Wie ben ik?’ ‘Waartoe behoor ik?’ ‘Waarom besta ik?’ (Alma en Janssen, 2000; 21). De definitie van zingevende oriëntatie komt overeen met de omschrijving van de existentiële dimensie van levensbeschouwing.

De begrippen zingeving of betekenisgeving worden dus omschreven aan de hand van diverse dimensies van levensbeschouwing, zowel aan de hand van de functionele dimensie (de werking van een levensbeschouwing in het leven) als de substantiële dimensie (nadenken over het leven, woorden geven aan). Alma en Janssen definiëren het begrip zingevende oriëntatie duidelijk in overeenstemming met de existentiële dimensie van levensbeschouwing, het nadenken over het persoonlijke leven.

6.1.2. Definities van spiritualiteit

Er volgen nu definities uit vijf onderzoeken waarin gepubliceerd is onder de term *spiritualiteit*. Gersch, Dowling, Panagiotaki en Potton (2008) deden onderzoek naar vragen van metafysische of *spirituele aard*. Zij geven een definitie van ‘spiritueel luisteren’ weer: ‘emphasises a particular type of listening, namely listening to what people think about their purpose in life, why they are here, what meanings they attach to their lives and life events, and broadly similar other metaphysical questions.’ (Gersch e.a., 2008; 226). De vraag naar een doel in het leven en de betekenissen die mensen geven aan gebeurtenissen in hun leven behoort tot de existentiële dimensie van levensbeschouwing. Het zijn voorbeelden van een reflectie op de levensloop. Gersch e.a. (2008) geven nog een definitie weer van spiritualiteit, die wordt gebruikt in het onderwijs: ‘The School Curriculum and Assessment Authority (SCAA) defines spirituality as ‘the essence of being human, involving the ability to surpass the boundaries of the physical and material; development of inner life, insight and vision; the quest for meaning of life, for truth and ultimate values’’ (SCAA, 1996; 6; zoals weergegeven door Gersch e.a., 2008; 227). In deze samengestelde definitie zijn opnieuw kenmerken van de existentiële dimensie van levensbeschouwing te lezen. Het gaat namelijk over de mogelijkheid tot ontwikkeling van het innerlijke leven met inzicht en visie en de vraag naar de betekenis van het leven. Het is niet duidelijk of de vraag naar waarheid en ultieme waarden betrekking heeft op het persoonlijke leven, wat nodig is om deze te rekenen tot de existentiële of spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. De vermelding van ultieme waarden wijst mogelijk op horizontale transcendentie als een vorm van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Een voorwaarde om deze definitie te rekenen tot deze categorie is dat het gaat om de verbintenis aan waarden die betrekking hebben op interpersoonlijke contacten, zoals zorg en liefde.

De term ‘metafysisch’ ofwel bovennatuurlijk wijst wellicht ook op de persoonsoverstijgende spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing, maar wordt niet nader gedefinieerd. Het is een omschrijving van spiritualiteit die overlap lijkt te hebben met zowel de existentiële als de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. De algemene omschrijving maakt het echter moeilijk om de precieze dimensie van levensbeschouwing te bepalen.

Hyde (2008) deed onderzoek naar *spirituele vragen*. Hij omschreef drie dimensies: spiritualiteit als menselijk kenmerk ofwel predispositie, als streven naar de ervaring van ultieme eenheid (De Souza, 2004) en als expressie van een gevoel van eenheid. De menselijke predispositie zegt iets over de aard van de mens, het is een uitspraak van de ontische dimensie van levensbeschouwing. De eenheidservaring wordt niet nader omschreven. Wanneer het gaat om een verwonderende ervaring van openheid van iets dat van buiten komt en het zelf overstijgt, is er sprake van transcendentie in immanentie. Dat is een subcategorie van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing.

De titel bevat de term ‘spiritual questing’ en is geïnspireerd door het begrip ‘postmodern questing: ‘which seek[s] to promote imaginative creativity and the pragmatic construction of new patterns and self-identity.’ (Horell, 2003;91 zoals weergegeven door Hyde, 2008; 35). De queeste is dus gericht op identiteitsvorming. Het zoeken naar een identiteit, de vraag ‘wie ben ik?’, behoort tot de existentiële dimensie van levensbeschouwing. Het specifieke voor een spirituele zoektocht is aldus Hyde het loslaten van zekerheden en het toestaan van meerdere betekenissen.

Hyde beweert in navolging van Horell (2003) dat spiritualiteit ook gevonden kan worden onder Christenen die op zoek zijn naar: ‘new and perhaps more authentic ways of connecting with self, others, the world, and God.’ (Hyde, 2008; 36). Er wordt hier een algemene opvatting van spiritualiteit gegeven als een persoonlijke zoektocht naar verbinding (‘connecting’), die aansluit bij de omschrijving van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Hyde definieert spiritualiteit dus in termen van zowel de existentiële als de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing.

Leighton (2008) publiceerde over narratieve therapie als mogelijkheid voor *spirituele groei*. Spiritualiteit wordt omschreven als het streven naar betekenis in het leven (Balk & Corr, 2001; Batten & Oltjenbruns, 1999; Davies, Brenner, Orloff, Summer & Worden, 2002; zoals weergegeven door Leighton, 2008; 24). Het is een algemene omschrijving die het dicht in de buurt komt van de existentiële dimensie van levensbeschouwing, mits het gaat om het nadenken over hoe er betekenis gegeven kan worden aan het leven. Dit geldt ook voor de volgende gelijksoortige definitie die zij geeft, maar afkomstig is van andere auteurs: ‘Spirituality is manifested through an individual’s effort to make meaning of their life’ (Batten & Oltjenbruns, 1999; zoals weergegeven door Leighton, 2008; 25). Het kan ook zijn dat de schrijver doelt op het streven naar een betekenisvol leven in het handelen.

Wanneer dat het geval is, is het een definitie in functionele termen van levensbeschouwing. Het is dus niet duidelijk of het hier gaat om een functionele omschrijving van het begrip spiritualiteit of van een omschrijving van existentiële aard.

Mercer (2006) deed onderzoek naar een fenomenologie van *spiritualiteit* onder kinderen. ‘Peterson and other participants in the current conversation [on the term spirituality] concerning to what exactly spirituality refers agree on at least this one feature: it concerns everyday lives, material reality, and close relationships, at the same time that it concerns some depth dimension of reality that transcends all of these.’ (Mercer, 2006; 503). Mercer beschrijft het ervaren van een ‘dieptedimensie’ in alledaagse ervaringen, waardoor deze worden overstege. Er is sprake van een definitie van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing die niet duidelijk onder een subcategorie past. De transcendentie waarover Mercer schrijft, lijkt niet gekoppeld aan een ‘hogere macht’ en geen omschrijving van verticale transcendentie. Het wordt in de definitie niet geheel duidelijk of er sprake is van een ervaring van verwondering of openheid, waardoor we deze kunnen benoemen als transcendentie in immanentie. Er wordt slechts één pool van horizontale transcendentie genoemd; het ervaren van relationaliteit met anderen. De verbinding met nastrevenswaardige idealen ontbreekt echter. Mercer (2006; 503) geeft nog een definitie weer van spiritualiteit, die zich richt op de werkzaamheid ervan: ‘Spirituality and religion are, after all, rather large elements in human life, elements that constitute the very world-views through which persons organize and interpret their experiences, and attempt to live out their deep yearnings and desires.’ Het gaat over het ordenen en interpreteren van ervaringen in het leven, wat richting kan geven om het desgewenst vorm te geven. Interpretatie ofwel betekenisgeving aan ervaringen aan de hand van een levensbeschouwing is een vorm van reflectie op het leven die behoort tot de existentiële dimensie van levensbeschouwing. Wanneer het gaat over het vormgeven van het leven in het handelen, dan gaat het over de functionele dimensie van levensbeschouwing.

Mercer (2006; 498) geeft ook een definitie van competente spirituele zorg: ‘“spiritually competent care,” that is, health care sensitive to the variety of forms in which persons experience and live out their religious and/ or spiritual beliefs, and which seeks to engage their spirituality as a resource for healing.’ De nadruk ligt op de functie die spiritualiteit in het leven heeft (‘experience and live out religious and/ or spiritual beliefs’ en ‘engage spirituality as a resource for healing’). In de definities van spiritualiteit die Mercer geeft is overlap te herkennen met de functionele dimensie van levensbeschouwing en de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie.

De onderzoeker en ex-kinderpsychiater Coles (1990) schreef een boek over het spirituele leven van kinderen. Het is een weergave van diverse empirische veldonderzoeken, waarin hij illustraties geeft van wat kinderen hem vertelden over hun spirituele leven. Een theoretische omschrijving of een definitie van het begrip spiritualiteit ontbreekt. Hij verantwoordt dit door te stellen dat het een fenomenologisch onderzoek is dat uitgaat van de betekenissen die kinderen eraan geven. In de opbouw

van het boek, de titels van de hoofdstukken, zijn aanwijzingen te vinden voor hoe Coles het spirituele leven van kinderen definieert.

Er worden diverse hoofdstukken gewijd aan religieuze opvattingen van spiritualiteit: 'The Face of God,' 'The voice of God,' 'Christian Salvation,' 'Islamic Surrender,' 'Jewish Righteousness.' Verlossing en overgave van de mens zijn in het Christendom en de Islam gekoppeld aan God of Allah, net als de Joodse rechtvaardigheid wordt nageleefd in het teken van God. Het zijn waarschijnlijk hoofdstukken waarin verticale transcendentie centraal staat. De brede opvatting van het begrip spiritualiteit is te zien in het hoofdstuk over spiritualiteit als 'Philosophical Reflections.' Het kan in dit hoofdstuk gaan over opvattingen van de werkelijkheid waarin we leven (de ontische dimensie van levensbeschouwing) of hoe we de werkelijkheid kennen (de epistemische dimensie). In het hoofdstuk over spiritualiteit en 'Visionary Moments,' voorspellende momenten, wordt mogelijk aandacht besteed aan overstijging van de alledaagse menselijke ervaring (de spiritueel-transcendente dimensie). Het is gissen waarnaar het hoofdstuk spiritualiteit en 'Psychological themes' uitgaat. Coles lijkt het begrip spiritualiteit breed te interpreteren en te omschrijven aan de hand van diverse substantiële dimensies van levensbeschouwing.

Tirri, Tallent-Runnels en Nokelainen (2005) deden onderzoek naar morele, *religieuze en spirituele vragen*. Zij definiëren spiritualiteit als de overstijging van het alledaagse (in navolging van Hay, 1998), waarbij zij verwijzen naar geboorte, dood, verdriet, liefde, plezier en speciale gebeurtenissen (Tirri e.a., 2005; 209). Er is enige interpretatie nodig om deze algemene omschrijving te vertalen naar de dimensies van Alma en Smaling (2010). Geboorte, dood en speciale gebeurtenissen zijn voorbeelden van ervaringen in het persoonlijke leven die de vraag naar de zin ervan kunnen oproepen. In dat geval is er sprake van de existentiële dimensie van levensbeschouwing. Tirri e.a. definiëren spiritualiteit dus in termen van de existentiële dimensie van levensbeschouwing.

Spiritualiteit wordt dus niet exclusief gedefinieerd in termen van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Er zijn ook diverse omschrijvingen te vinden in termen van de existentiële en de functionele dimensie van levensbeschouwing.

6.1.3. Definities van spiritualiteit en religie

Er zijn verschillende onderzoeken gedaan naar zowel het begrip spiritualiteit als religie. De termen worden soms met elkaar vergeleken en soms wordt er geen onderscheid tussen spiritualiteit en religie gemaakt. Vandaar dat er een aparte paragraaf is voor de combinatie van deze begrippen. Mogelijk wijst de term religie op definities van verticale transcendentie. Dat is een vorm van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing en daarmee ook subject van dit onderzoek.

Tirri e.a. (2005) nemen aan dat jeugdigen die bezig zijn met hun identiteitsvorming zich religieuze en spirituele vragen stellen, zoals: 'Wie ben ik?' 'Waar hoor ik thuis?' 'Wat is mij doel?' (Tirri e.a.,

2005; 209). Deze vragen, die zij religieus en spiritueel noemen, behoren in de terminologie van Alma en Smaling (2010) tot de existentiële dimensie van levensbeschouwing. Het zijn reflecties op het persoonlijke leven. De vraag: ‘Met wie of met wat voel ik mij verbonden en voor wie of wat ben ik verantwoordelijk?’ noemen zij ook een religieuze en spirituele vraag. In termen van Alma en Smaling (2010) is het een vraag van spiritueel-transcendente aard. Het is opvallend dat Tirri e.a. hier geen onderscheid maken tussen religie en spiritualiteit.

In een ander deel van de theorie benoemen zowel Tirri e.a. (2005) als Ubani en Tirri (2006) het onderscheid tussen *spiritualiteit* en *religie* (Pargament, 1999; zoals weergegeven door Tirri e.a., 2005; 209). Tirri e.a. geven dus geen eenduidige definities weer. Religie wordt omschreven in functionele termen van levensbeschouwing; als institutioneel, ritueel en ideologisch. Spiritualiteit wordt gedefinieerd aan de hand van de begrippen persoonlijk, affectief, waarbaar en nadenken. Spiritualiteit wordt meer in termen van persoonlijke doordenking en beleving, gedefinieerd. Een persoonlijke doordenking van kwesties behoort tot de substantiële dimensie van levensbeschouwing. De beleving en de ervaring zelf behoren tot de functionele dimensie.

Holder, Coleman en Wallace (2010) onderzochten de relatie tussen *religiositeit*, *spiritualiteit* en blijdschap. Zij definiëren de begrippen kort en op algemene wijze. *Spiritualiteit* beschrijven ze als een innerlijke geloofssysteem dat bijdraagt aan welzijn (kracht en comfort). Zij verwijzen naar de substantiële dimensie van levensbeschouwing, het nadenken over spiritualiteit (‘het innerlijke geloofssysteem’). Dat systeem vervult een functie, het draagt bij aan welzijn. Het is niet duidelijk wat dit innerlijke geloofssysteem inhoudt en over welke substantiële dimensie van levensbeschouwing het precies gaat. Institutionele rituelen, praktijken en geloof worden religieus genoemd (Houtkamp e.a., 2004; zoals weergegeven door Holder, Coleman & Wallace, 2010; 132). Voor de rituelen en praktijk geldt dat het gaat over uitingsvormen van een levensbeschouwing die behoren tot de functionele dimensie. Geloof is, indien er zelf nagedacht wordt over het leven, een kwestie van de substantiële dimensie van levensbeschouwing. Religie wordt dus zowel omschreven in termen van de functionele dimensie van levensbeschouwing als de substantiële dimensie.

Schweitzer (2005) heeft een artikel geschreven over het belang van *religieuze educatie*. Hij benoemt daarin enkele vragen met een potentieel religieuze betekenis die Alma en Smaling (2010) als existentieel zouden bestempelen: ‘These questions are sometimes called the ‘big questions’ because they refer to matters of life and death or to the meaning of life.’ (Schweitzer, 2005; 107). Leven, dood en betekenis zijn existentiële thema’s die Yalom (1998) heeft benoemd. Even later noemt Schweitzer dit de religieuze of *spirituele* dimensie van de ontwikkeling (Schweitzer, 2005; 107). Het begrip religie wordt dus gedefinieerd in termen van de existentiële dimensie van levensbeschouwing.

De bovenstaande onderzoeken laten zien dat er niet altijd onderscheid wordt gemaakt tussen de begrippen spiritualiteit en religie. Spiritualiteit wordt zowel gedefinieerd als het nadenken over het leven (de substantiële dimensie van levensbeschouwing) als aan de hand van belevingen en ervaringen zelf (de functionele dimensie van levensbeschouwing). Religie wordt gedefinieerd in functionele termen, met een uitzondering van Schweitzer die verwijst naar wat Alma en Smaling de existentiële dimensie van levensbeschouwing noemen.

Tenslotte is er nog een beschrijvend onderzoek gedaan door Hay en Nye (1998;78), *'the spirit of the child'* naar onder andere *'relational consciousness.'* Het gaat over de mogelijkheid om onszelf op betekenisvolle wijze te verhouden tot ervaringen op diverse niveaus, namelijk van het zelf, de ander, het leven op aarde en het mysterie. In het tweede hoofdstuk stond al een analyse van de verschillende levensbeschouwelijke dimensies en die zal hier voor het overzicht nogmaals worden gegeven. De verhouding tot het zelf getuigt van een bewustzijn van wie ik ben en wat ik voel. Hierin is de existentiële dimensie van levensbeschouwing te herkennen. Wanneer iemand begrip toont voor (de behoeften van) de ander en zich op betekenisvolle wijze tot diegene verhoudt, is er sprake van relationaliteit en moraliteit en komen we in de buurt van horizontale transcendentie. Er is alleen geen specifieke waarde als nastrevenswaardig ideaal geformuleerd en dat is de tweede voorwaarde om te spreken van horizontale transcendentie. Het waarderen van het leven op deze aarde, waarin de mens een onderdeel is van het universum wijst op het voelen van een verbondenheid met het grotere geheel waarin we leven. Het is onderdeel van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Tenslotte noemen Hay en Nye de verbintenis met het mysterie ofwel de bron van het leven, waarbij het gaat om een persoonsoverstijgende macht. Zij noemen die ook wel God en dat wijst op verticale transcendentie. *'Relational consciousness'* wordt dus gedefinieerd in termen van de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing.

Wat zijn nu de bevindingen van deze paragraaf? In de literatuur wordt een keur aan concepten gebruikt. De definities van zingeving, spiritualiteit en religie lopen nogal uiteen. De betekenis die aan deze begrippen wordt toegeschreven lijkt per auteur te verschillen. Bovendien zijn de omschrijvingen vaak abstract en hebben overlap met diverse dimensies van levensbeschouwing. In sommige definities wordt de werking van levensbeschouwing in het leven van mensen benoemd (de functionele dimensies van levensbeschouwing). Het gaat dan om beleven, handelen en richting geven aan het leven. In andere definities wordt de substantiële dimensie van levensbeschouwing benoemd, waarin het nadenken over het leven centraal staat. Er is dus een gebrek aan eenduidigheid in de betekenis die wordt toegekend aan de begrippen zingeving, spiritualiteit en religie.

Nu volgen enkele opmerkingen over het gebruik van concepten als zoektermen. In de onderzoeksliteratuur gericht op jeugdigen wordt, zover het overzicht in deze studie reikt, geen gebruik gemaakt van de term *'existentieel.'* Er wordt wel over existentiële thema's gepubliceerd onder de term *'meaning in life'* en *'zingevende oriëntatie.'* De begrippen spiritualiteit en religie leveren ook

omschrijvingen van existentiële aard op. Spiritualiteit wordt dus niet exclusief omschreven in termen van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. De definities van religie hebben geen overlap met de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Levensvragen of persoonlijke reflecties worden meestal niet onderscheiden in de definities die zijn gegeven in de onderzoeksliteratuur gericht op jeugdigen. Er lijkt geen oog te zijn voor de existentiële dimensie van levensbeschouwing.

Alma en Smaling (2010) geven een inzicht aan wat levensbeschouwing allemaal omvat door verschillende dimensies aan te wijzen. De ordelijkheid waarmee zij diverse dimensies onderscheiden is geenszins aan te treffen in de onderzoeksliteratuur over zingeving, spiritualiteit en religie gericht op jeugdigen.

6.2 Operationalisatie van de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing

In deze paragraaf wordt gekeken naar hoe de verschillende concepten uit de bovenstaande paragraaf worden geoperationaliseerd ofwel vertaald in een onderzoekbare vorm. Het gaat hier dus uitsluitend om empirisch onderzoek. Wat wordt er aan jeugdigen gevraagd in een onderzoek naar betekenisgeving, spiritualiteit of religiositeit? Gaat het onderzoek uit naar de existentiële en spiritueel-transcendente dimensies van levensbeschouwing of naar andere dimensies? Deze paragraaf biedt professionals mogelijk handvatten aan professionals die willen werken met de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing in contacten met jeugdigen. Er worden namelijk voorbeelden gegeven van vragen die aan jeugdigen zijn voorgelegd. De opbouw van deze paragraaf is hetzelfde als de eerste paragraaf van dit hoofdstuk.

6.2.1. Operationalisaties van zingeving of betekenisgeving

Mulders en Brugman (2011) hebben onderzoek gedaan naar de *zingeving of betekenisgeving* in het leven ('meaning in life') en de relatie daarvan met het welzijn van adolescenten. De onderzoekspopulatie bestond uit leerlingen van elf tot achttien jaar oud met diverse opleidingsniveaus en afkomstig van zeven verschillende scholen voor voortgezet onderwijs. Zij kregen een open vraag voorgelegd om drie tot zeven domeinen te beschrijven die betekenis geven aan hun leven. Vervolgens gaven zij met behulp van een Likert schaal aan hoe belangrijk die zijn. De leerlingen kregen de volgende vraag voorgelegd: 'Please indicate a minimum of three and a maximum of seven areas that provide meaning to your life in your current situation.' (Mulders en Brugman, 2011; 32). Het is vraag naar een reflectie op wat op dat moment zin geeft aan het leven van de leerling. De vraag komt in de buurt van de existentiële dimensie van levensbeschouwing. De toevoeging naar betekenis van het leven op dat moment ('in jouw huidige situatie') vormt een beperking in het genereren van reflecties op de levensloop. Alma en Smaling (2010) benoemen juist het overstijgen van het hier en nu als

kenmerkend voor de existentiële dimensie van levensbeschouwing. Alleen de vraag naar wat betekenis geeft aan het eigen leven was dus beter geweest in een onderzoek naar de existentiële dimensie van levensbeschouwing.

Alma en Janssen (2000; 13) stelden aan vijftien Nederlandse middelbare scholieren de vraag: ‘Zou je een opstel van ongeveer één kantje kunnen schrijven over wat je echt belangrijk vindt voor jouw eigen toekomst?’ De vraag wat je echt belangrijk of zinvol in jouw leven vindt, is onderdeel van de existentiële dimensie van levensbeschouwing. Het is een vraag naar de persoonlijke betekenisgeving van de leerling die via de tweede persoon enkelvoud (‘je’) op directe wijze wordt aangesproken. Alma en Janssen (2000;14) vroegen aan dertien leerlingen naar: ‘dingen waarvoor je in jouw toekomst bang bent.’ Het is een vraag naar wat een bedreiging kan vormen voor de zingeving in het persoonlijke leven, die ook gerekend kan worden tot de existentiële dimensie.

In het onderzoek van Alma en Janssen naar zingeving van jeugdigen worden ook vragen gesteld naar andere dimensies van levensbeschouwing. Zeventien leerlingen kregen de vraag voorgelegd: ‘Zou je een opstel van ongeveer één kantje kunnen schrijven over dingen waarvoor je bang bent in de toekomst van de Nederlandse samenleving?’ Het gaat hier om een beeld van onze samenleving en dat behoort tot de ontische dimensie van levensbeschouwing.

Een andere interessante vraag voor dit onderzoek is een operationalisatie van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Alma en Janssen (2000; 17) legden aan zeventien scholieren de vraag voor: ‘Heb je wel eens het idee dat er meer is in het leven dan de gewone dingen? Denk je wel eens dat er iets hogers bestaat? Een God of een hogere macht of iets wat ons allemaal te boven gaat?’ De spiritueel-transcendente dimensie lijkt lastig eenduidig te operationaliseren, gezien de drie vragen die worden gesteld. Het spiritueel-transcendente wordt vertaald als ‘meer dan de gewone dingen,’ ‘iets hogers,’ ‘God,’ ‘een hogere macht’ én ‘iets wat ons allemaal te boven gaat.’ In dit onderzoek naar zingeving worden dus diverse substantiële dimensies van levensbeschouwing geoperationaliseerd, waaronder de existentiële en spiritueel-transcendente.

6.2.2 Operationalisatie van spiritualiteit

Een onderdeel van het onderzoek van Mulders en Brugman (2011) gaat uit naar de *spirituele betekenis* in het leven van adolescenten. Zij maakten hiervoor gebruik van (een aangepaste vorm van) een bestaand meetinstrument, de Multidimensional Measurement of Religiousness/Spirituality for Use in Health Research (MMRS, Fetzer Institute, 2003). Het begrip ‘God’ is veranderd in ‘een hogere macht’ om rekening te houden met de diversiteit in geloofsovertuigingen van leerlingen.

Er zijn diverse categorieën van items die worden geïllustreerd met een voorbeeld (Mulders, 2011; 12-13). Het zijn, op één voorbeeld na, illustraties van verticale transcendentie. Het gaat steeds over het leven van een leerling in relatie met een groter geheel of een hogere macht. De eerste categorie wordt dagelijkse spirituele ervaringen genoemd. Een voorbeeld van een item is: ‘I feel the presence of a higher power.’ De tweede categorie noemen Mulders en Brugman betekenis en

illustrezen zij als volgt: 'The events in my life unfold according to a divine or greater plan.' In de categorie vergevingsgezindheid gaat het niet om het vergeven van jezelf of vergeven worden door een naaste, maar door een hogere macht: 'I know that a higher power foregives me.' De laatste categorie gericht op verticale transcendentie heet religieuze of spirituele 'coping.' De vraag hierbij luidt: 'I look to a higher power for strength, support, and guidance.' De laatste categorie, geloof/ waarden, wordt geïllustreerd met een voorbeeld van horizontale transcendentie: 'I feel a deep sense of responsibility for reducing pain and suffering in the world.' Het gaat over een doorvoelde verantwoordelijkheid met een nastrevenswaardig ideaal. Een gevoel van verantwoordelijkheid duidt een verbondenheid aan. Het ideaal is verminderen van pijn en lijden in de wereld en dat is hoogstwaarschijnlijk gekoppeld aan de medemens. Er is sprake van relationaliteit. Het is een voorbeeld van morele betrokkenheid; het goede doen voor de ander. Hiermee is voldaan aan beide dimensies van horizontale transcendentie.

In het onderzoek werd ook zelftranscendentie gemeten aan de hand van drie door de onderzoekers zelf opgestelde vragen. De vragen zijn helaas niet weergegeven in het artikel en daarmee blijft het onduidelijk hoe dit concept is geoperationaliseerd.

Wintersgill (2008; 371) deed onderzoek onder leerlingen van twaalf tot achttien jaar uit Groot-Brittannië met een diverse levensbeschouwelijke achtergrond (Christen, Moslim, niet religieus). Zij nodigde hun uit om aan de hand van open vragen de begrippen 'spirit,' 'spirituality' en 'spiritual development' te omschrijven. Het zijn heel open vraagvormen die de ruimte laten aan allerhande interpretaties van leerlingen.

Gersch, Dowling, Panagiotaki en Potton (2008) deden een exploratief onderzoek naar de mogelijkheden van leerlingen van negen tot en met veertien jaar oud uit Londen om vragen van metafysische of *spirituele aard* te beantwoorden. Zij interviewden individuele leerlingen en stelden vragen naar diverse substantiële dimensies van levensbeschouwing. Er gaan vragen uit naar de valutatieve dimensie van levensbeschouwing, zoals de vraag: 'Kan je me vertellen wat je gelukkig maakt?' Het waardevolle, het geluk, wordt niet in verband gebracht met het persoonlijke leven, waardoor er geen sprake is van een existentiële vraag. Er zijn vragen opgenomen naar de ontische dimensie van levensbeschouwing, zoals: 'Kan je me vertellen hoe je denkt dat de wereld is gemaakt?' Het is een vraag naar de aard, de oorsprong van de wereld. En: 'Is het mogelijk voor mensen om in vrede samen te leven, zonder oorlog en conflict?' Dit is een ontische vraag die uitnodigt de gedachten te laten gaan over de aard van samenlevingsvormen. Er is ook een existentiële vraag opgenomen in de interviews: 'Denk je dat we in deze wereld leven met een reden?' Het is een vraag die uitnodigt om na te denken over een doel in het leven. De eerste persoon meervoud ('we') wordt gebruikt. Er wordt niet specifiek gevraagd naar een persoonlijke reflectie van de leerling, waarvoor het gebruik van de tweede persoon enkelvoud ('je') geschikt zou zijn. Het roept de twijfel op of er sprake is van een existentiële vraag.

Tot het palet van vragen behoort ook een vraag naar de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing: 'Do you think our lives are influenced by fate and destiny?' Er wordt gevraagd naar het geloof in het bestaan van een hogere macht of kracht die het lot wordt genoemd en die het leven beïnvloedt. Dezelfde twijfel over deze dimensie gaat op als bij de vorige existentiële vraag, door het gebruik van het voornaamwoord 'we.' Tenslotte worden er twee vragen gesteld die uitgaan naar de functionele dimensie van levensbeschouwing, waarin gedrag centraal staat. We geven uiting aan levensbeschouwing in ons gedrag. Een voorbeeld van zo'n vraag is: 'Denk je dat deze vragen [van het interview] het gedrag van kinderen beïnvloeden?' (Gersch e.a., 2008; 230). In dit onderzoek wordt spiritualiteit dus geoperationaliseerd in termen van diverse dimensies van levensbeschouwing.

Hyde (2008) deed onderzoek naar *spirituele vragen* in groepsgesprekken onder schoolkinderen in de leeftijd van acht en tien jaar van katholieke basisscholen in Australië. De spirituele queeste operationaliseerde hij aan de hand van de volgende vraag: 'I wonder what you think really, really matters?' Hierop volgde de vraag wat zij zouden wensen als zij drie wensen mochten doen. Het is, volgens het overzicht van Alma en Smaling (2010), een vraag van valuatieve aard. Er wordt gevraagd naar wat de leerling belangrijk vindt. Die wordt niet expliciet uitgenodigd om de vraag te beantwoorden vanuit het perspectief van het eigen leven, wat het zou veranderen in een existentiële vraag. De vraag die Hyde heeft gesteld, kan ook antwoorden opleveren waarin jeugdigen noemen wat hun ouders, de leraar of de maatschappij vindt dat er toedoet.

In twee empirische artikelen en een boek worden citaten van jeugdigen uit de praktijk gegeven, maar is geen operationalisatie van het begrip spiritualiteit te vinden. Er worden (enkele) uitingen van jeugdigen weergegeven, maar nauwelijks of geen vragen die de onderzoekers of hulpverleners aan hen stelden. Leighton (2008) publiceerde over narratieve therapie als mogelijkheid voor *spirituele groei*. Ze baseert de studie op gesprekken met twee meisjes die in therapie zijn vanwege rouw. Het blijft onduidelijk in welke termen zij met hen heeft gepraat over spiritualiteit. Hetzelfde geldt voor Mercer (2006). Zij deed onderzoek naar een fenomenologie van *spiritualiteit* onder kinderen en omschreef vier karakteristieke vormen: kinderen als mystici, activisten, geleerden en heilige dwazen. Zij maakt niet inzichtelijk hoe contacten met kinderen zijn ontstaan die zij gebruikte voor haar beschrijving van de soorten spiritualiteit onder kinderen.

De ex-kinderpsychiater en onderzoeker Coles operationaliseert het begrip spiritualiteit ook niet. Het is geen verrassende bevinding, gezien het feit dat hij het 'spirituele leven' van jeugdigen pas herkende nadat hij opnieuw het onderzoeksmateriaal bekeek. Het materiaal heeft hij vanaf de jaren '60 verzameld in veldonderzoek rondom thema's als moraliteit, ervaringen van crisis en democratische vorming. Spiritualiteit was niet de insteek van deze onderzoeken en hij zal het waarschijnlijk niet als zodanig hebben geïnitieerd in de contacten met jeugdigen.

Het valt op dat het begrip spiritualiteit in individuele gesprekken met jongeren in de hulpverlening of het veldonderzoek niet wordt geoperationaliseerd. Er is hiernaar geen onderzoek gedaan.

6.2.3 Operationalisatie van religiositeit en spiritualiteit

Holder, Coleman en Wallace (2010) onderzochten de relatie tussen *religiositeit*, *spiritualiteit* en blijdschap onder schoolkinderen van acht tot twaalf jaar van zowel openbare als privéscholen. Zij deden dat aan de hand van vragenlijsten. Spiritualiteit en religiositeit werden gemeten met behulp van de ‘Practice and Belief Scale,’ (PBS) en de ‘Spiritual Well-Being Questionnaire,’ (SWBQ). Bestaande vragen werden aangepast in een poging deze begrijpelijk te maken voor de leerlingen en recht te doen aan de diversiteit in geloofsovertuigingen (Holder e.a., 2010). In de PBS worden items gebruikt van verschillende dimensies van een levensbeschouwing. Er wordt gevraagd naar de functionele dimensie van levensbeschouwing, de werking van een religie of van spiritualiteit in het leven van de jongere. In drie items wordt namelijk gevraagd naar geloofspraktijken. Er worden voorbeelden gegeven van diverse items die uitgaan naar de vraag of en hoe vaak kinderen teruggrijpen op spiritualiteit in het alledaagse leven: ‘How often do you find strength and comfort in your religion or spirituality,’ ‘When you are worried or have a problem, how often do you depend on your religion or spirituality to help you?’ ‘I try hard to use my religious or spiritual beliefs in all parts of my life.’ En: ‘I find strength and comfort in my religion/ spirituality.’ (Holder e.a., 2010; 136).

Er wordt in diverse items gevraagd naar het geloof in of het ervaren van een hogere macht. Het zijn voorbeelden van verticale transcendentie als subcategorie van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. ‘I feel a higher power’s presence,’ ‘I believe in a higher power who watches over me,’ ‘I feel a higher power’s love for me,’ ‘I desire to be closer to a higher power.’ Er wordt in enkele items gevraagd naar gevoelens die werkzaam zijn in het leven. Het gaat echter om de neerslag van deze gevoelens door de vraag te lezen, erover na te denken en er een score aan te geven op een Likert schaal. Het is dus een reflectie op het gevoel en daarom worden deze items geplaatst onder de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Het laatste item van de PBS dat is voorgelegd aan jongeren, luidt: ‘Do you think of yourself as a religious or spiritual person?’ In deze vraag wordt de existentiële dimensie van levensbeschouwing samengenomen met de spiritueel-transcendente dimensie. De vraag wie ben ik wordt in verband gebracht met de vraag of de leerling zichzelf als religieus of spiritueel beschouwt.

In de SWBQ worden vier dimensies van spiritualiteit onderscheiden, die niet concreet in een vraagvorm zijn omschreven (Holder e.a., 2010; 135). Er is een persoonlijke dimensie die wordt omschreven als ‘meaning and value in one’s life.’ Die lijkt aan te sluiten bij de existentiële dimensie van een levensbeschouwing, waarin de zin van het eigen leven wordt bevraagd. De tweede dimensie is die van de gemeenschap en wordt als volgt omschreven: ‘quality and depth of interpersonal relationships.’ Het relationele aspect in deze omschrijving is een onderdeel van horizontale transcendentie, maar er worden geen specifieke waarden of nastrevenswaardige idealen genoemd die

de tweede helft van dit concept bepalen. Milieu is de derde dimensie en wordt omschreven als ‘a sense of awe for nature.’ Natuur die ontzag inboezemt, dat komt in de buurt van een verwondering die van buiten komt en transcendentie in immanentie is genoemd. De vierde en laatste dimensie wordt de transcendentie genoemd en omschreven als: ‘faith in relationship with someone or something beyond the human level,’ waarin een vorm van persoonsoverstijgende verbondenheid wordt beschreven. Het is een algemeen voorbeeld van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Het substantiële karakter komt duidelijk naar voren door het gebruik van het begrip ‘faith.’ Geloof is een kwestie van beschouwen, nadenken over, van reflectie. De definitie blijft ongespecificeerd door alleen de vermelding van ‘beyond the human level,’ waarin een vorm van persoonsoverstijgende verbondenheid wordt beschreven. Hiermee wordt wel duidelijk dat het niet gaat over horizontale transcendentie, die zich manifesteert in het denken over interpersoonlijke relaties en daaraan verbonden idealen. Het kan duiden op een ervaring van iets van buiten wat het zelf overstijgt en wat verwondert (transcendentie in immanentie), maar ook om het geloof in een hogere macht (verticale transcendentie).

Tirri, Tallent-Runnels en Nokelainen (2005) deden een grootschalig cross-cultureel onderzoek naar morele, religieuze en spirituele vragen van leerlingen in de leeftijd van negen tot en met twaalf jaar uit Finland, Hong Kong, de Verenigde Staten en Bahrein. Zij vroegen leerlingen om twintig vragen op te schrijven die ze aan iemand wilden stellen over wat zij wilden weten van de toekomst. Het is een zeer algemene vraag, waarbij er geen directe relatie wordt gelegd met de insteek van het onderzoek dat is gericht op morele, religieuze en spirituele vragen. Er wordt niet gevraagd naar wat belangrijke vragen zijn in hun eigen leven. De reflectie op het persoonlijke leven (in een groter geheel) is kenmerkend voor de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing.

De diverse onderzoeken die uitgaan naar betekenisgeving, spiritualiteit en religie gebruiken in hun operationalisaties zowel omschrijvingen van de functionele als van de diverse substantiële dimensies van levensbeschouwing. Er is meer onderzoek te bestaan naar de spiritueel-transcendente dimensie dan naar de existentiële dimensie van levensbeschouwing.

Operationalisaties van de begrippen betekenisgeving, spiritualiteit en religie zijn te vinden in onderzoek dat afkomstig is uit educatieve omgevingen. Voor vragen naar de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van een levensbeschouwing is het belangrijk dat de jeugdige wordt aangesproken. Het gaat namelijk om persoonlijke reflecties. Het gebruik van voornaamwoorden in de tweede persoon enkelvoud (‘je’ of ‘jij’) is hiervoor geschikt. Verder is het bij vragen naar de existentiële dimensie belangrijk om het hier en nu te overstijgen en te vragen naar het leven. Een voorbeeld van een existentiële vraag is: ‘Wat vind je belangrijk in jouw leven?’ Voor de operationalisatie van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing worden verschillende termen gebruikt: ‘meer dan de gewone dingen,’ ‘iets hogers,’ ‘God,’ ‘een hogere macht,’ ‘iets wat ons allemaal te boven gaat,’ ‘een Goddelijk of groter plan,’ en ‘het lot.’

In de hulpverlening worden geen operationalisaties van betekenisgeving, spiritualiteit en religie aangetroffen. Er is hiernaar geen onderzoek gedaan. Het roept de vraag op of professionals in het veld gebruikmaken van de termen betekenisgeving en spiritualiteit, zij deze initiëren in het contact met jeugdigen. Zoals we lezen in het tweede theoretische hoofdstuk gaat het mogelijk om een thema waarover jeugdigen niet zo vaak praten en dat zij zelf niet initiëren. Wanneer professionals jeugdigen geen vragen van de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing voorleggen, is het waarschijnlijk dat deze niet ter sprake komen.

7. Welke betekenis geven jeugdigen aan de existentiële dimensie van levensbeschouwing?

In dit hoofdstuk wordt onderzocht of jeugdigen uitdrukking geven aan de existentiële dimensie van levensbeschouwing. Reflecteren zij op hun leven? Stellen zij zich vragen zoals ‘wie ben ik?’ ‘Wat is het doel in mijn leven?’ ‘Waarom overkomt mij dit?’ Er worden uitingen van jeugdigen verzameld uit empirische literatuur. Het existentiële karakter ervan wordt geanalyseerd en er wordt gekeken naar de taal die zij gebruiken om betekenis te geven aan hun leven. Zijn er bepaalde existentiële thema’s die meerdere jeugdigen bezighouden en die zij uiten? Er wordt geanalyseerd of er overeenkomstigheden zijn te vinden.

Er worden voornamelijk resultaten uit kwalitatieve studies gegeven, met uitzondering van twee studies waarin zowel kwalitatieve als kwantitatieve methodes zijn gebruikt. Van ieder onderzoek wordt een schets gegeven van de groep ondervraagde jeugdigen en de onderzoeksmethode. In de inleiding van hoofdstuk zes is ook een schema weergegeven. De onderzoekswijze structureert namelijk wat er van jeugdigen wordt gevraagd. Er wordt hun veelal een bepaalde existentiële vraag voorgelegd, die het inhoudelijke spectrum van hun antwoord bepaalt. De methode bepaalt hoe zij zich kunnen uiten; in een opstel, aan de hand van een vragenlijst of in een gesprek. De methode schept dus een bepaalde ruimte waarbinnen jeugdigen zich uiten over existentiële thema’s. Er is een paragraafindeling gemaakt aan de hand van de wijze waarop jeugdigen zich hebben geuit. In de eerste paragraaf is de neerslag van existentiële uitingen in geschreven werk van jeugdigen weergegeven, in de tweede paragraaf zijn de uitingen afkomstig uit gesprekken. Het verdient de nadrukkelijke vermelding dat het geen onderzoek is naar de invloed van de onderzoekswijze op de uitkomsten. De focus van de analyse ligt op de inhoud; welke betekenissen geven jeugdigen aan de existentiële dimensie van levensbeschouwing?

7.1 Uitingen van existentiële aard die leerlingen op papier hebben gezet

Er worden eerst twee onderzoeken weergegeven, van Tirri, Tallent-Runnels en Nokelainen (2005) en Mulders en Brugman (2011), waarin schriftelijke vragen van algemene aard zijn voorgelegd aan leerlingen. Er is aan hen gevraagd wat hun bezighoudt en wat betekenis geeft aan hun leven. Dan volgt er een studie van Wintersgill (2008) die leerlingen vroeg het begrip spiritualiteit te omschrijven. Dit zijn onderzoeken waarin algemene, open vragen zijn voorgelegd. De laatste studie die in deze paragraaf wordt weergegeven is die van Alma en Janssen (2000). Zij legden leerlingen een specifieke levensvraag voor.

7.1.1 Open vragen naar betekenisgeving

Het eerste onderzoek naar wat leerlingen bezighoudt, is gedaan door Tirri e.a. (2005). Zij deden een cross-cultureel onderzoek onder 975 leerlingen naar morele, *religieuze en spirituele vragen*. De leerlingen waren negen tot en met twaalf jaar oud en afkomstig uit Finland, Hong Kong, de Verenigde Staten en Bahrein. Tirri e.a. vroegen hun om twintig vragen op te schrijven die ze aan iemand wilden stellen over de toekomst. Het is een algemene vraag naar wat de leerlingen bezighoudt. Reflecteren zij op vragen over hun leven? Die zijn relevant voor deze analyse van existentiële uitingen van jeugdigen.

De door leerlingen beschreven vragen zijn zowel op kwalitatieve als kwantitatieve wijze geanalyseerd. In totaal stelden de leerlingen 14765 vragen, wat neerkomt op een gemiddelde van ongeveer vijftien vragen per leerling. Een thematische analyse leverde vijf categorieën van vragen op: alledaagse, wetenschappelijke, morele, spirituele en religieuze. Ter illustratie van de categorieën worden slechts enkele steekwoorden genoemd. Er zijn geen gehele vragen van leerlingen beschreven en we krijgen dus weinig zicht op welke taal zij gebruiken.

Leerlingen houden zich het meeste bezig met alledaagse vragen (63% van het totale aantal vragen), die onder andere gaan over school en kleding. Er is enige variatie per land. Leerlingen uit de V.S. stellen de meeste alledaagse vragen (79%) en uit Finland de minste (54%). In de voorbeelden van morele of wetenschappelijke vragen zijn er geen opgenomen die een reflectie op het eigen leven bevatten. Die categorieën blijven hier buiten beschouwing. Het blijkt dat leerlingen zichzelf vragen van existentiële aard stellen. Het zijn vragen die het hier en het nu overstijgen en gaan over het persoonlijke leven. De vragen van leerlingen worden door Tirri e.a. samengenomen en weergegeven (Tirri e.a., 2005; 212). Nogmaals, het zijn geen directe uitingen van leerlingen. De eerste vraag is: *'What is the meaning of life?'* Er wordt gevraagd naar de betekenis van het leven. Het valt op dat het geen specifieke vraag is naar een reflectie op het *eigen* leven. Het is een vraag naar leven in het algemeen. Daarbij kan de vraag gesteld worden of het gaat om een persoonlijke doordenking of een beschouwing van meer algemene aard, van de levens van mensen. De persoonlijke doordenking is nodig om te spreken van een existentiële vraag. De tweede existentiële vraag luidt: *'What will I be when I grow up?'* Het is een vraag naar de levensloop, de eigen identiteit in de toekomst. De laatste existentiële vraag die Tirri e.a. weergeven, is: *'Are you afraid of death?'* De dood wordt ook wel omschreven als het existentiële thema eindigheid. Er wordt om een persoonlijke reflectie op dit thema gevraagd ('you') en er wordt gevraagd naar een gevoel ofwel beleving, namelijk angst. Leerlingen stellen zichzelf dus vragen van existentiële aard zonder dat er specifiek gevraagd wordt naar een reflectie op hun leven. Het is een aanwijzing dat deze vragen leerlingen bezighouden. Er is geen categorie voor existentiële vragen in dit onderzoek. Deze vragen zijn ondergebracht onder de noemer spirituele vragen. Vragen van existentiële aard worden dus niet als zodanig erkend. Het is de vraag of er in andere categorieën, zoals de alledaagse, vragen van existentiële aard zijn te vinden.

Het tweede algemene onderzoek naar wat van betekenis is in het leven van jeugdigen, is gedaan door de psychologen Mulders en Brugman (2011). Zij deden onderzoek naar de *zingeving of betekenisgeving* in het leven ('meaning in life') en de relatie daarvan met het welzijn van achthonderd Nederlandse scholieren. De leerlingen varieerden in de leeftijd van elf tot achttien jaar en hadden verschillende opleidingsniveaus. Het is een mix van kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Het kwalitatieve deel bestond uit de vraag aan leerlingen om in steekwoorden drie tot zeven domeinen te beschrijven die hun leven op dat moment betekenis geven. De resultaten werden ondergebracht in categorieën. Er werden ook vragenlijsten voorgelegd aan de leerlingen om hun psychisch welbevinden te meten. Psychisch welbevinden wordt uitgedrukt aan de hand van affect en cognitie. Cognitie wordt omschreven als: 'tevredenheid met het leven.' (Mulders en Brugman, 2011; 14). Bij affect, ofwel de gemoedstoestand, gaat het om de aanwezigheid van een positieve gemoedstoestand met eigenschappen als alertheid, geïnspireerd, actief en aandachtig zijn en de afwezigheid van een negatieve gemoedstoestand van lijden, angst, schaamte en nervositeit. Vervolgens werden via een statische analyse de variabelen bepaald die vooral gelden als bronnen van betekenisgeving aan het leven die het psychisch welbevinden van leerlingen bevorderen.

De studie resulteert in een tweedeling in de groep respondenten. Een groep leerlingen gebruikt ideologie om betekenis te geven aan het leven en een tweede groep gebruikt daarvoor alledaagse activiteiten. De groep die op ideologische wijze betekenis geeft aan het leven, scoort duidelijk hoger op psychisch welbevinden dan de groep die op alledaagse wijze betekenis geeft. Ideologie wordt omschreven aan de hand van de volgende steekwoorden, het zijn categorieën waarin antwoorden van leerlingen zijn samengenomen: persoonlijke groei, dienstverlening, existentialisme en blijdschap. Dit zijn thema's waarnaar leerlingen in de door hen gegeven voorbeelden naar verwijzen en die Mulders en Brugman ideologische betekenisgeving noemen. Wat zijn voorbeelden van steekwoorden die leerlingen hebben genoemd (Mulders, 2011; 17)? Geloof is geïllustreerd met de begrippen 'vrijheid' en 'mijn religie.' Het zijn algemene voorbeelden van wat waardevol is in het leven van leerlingen. Tot persoonlijke groei behoren: 'nieuwe vaardigheden leren,' 'meer ... worden.' Ontwikkeling is dus ook een bron van betekenisgeving. Existentialistische bronnen van betekenis die leerlingen noemden, zijn: 'om mijn leven te leven,' en 'omdat ik hier ben.' Het zijn uitingen over het aannemen van het eigen bestaan. Tenslotte is er voor de categorie toekomst het voorbeeld: 'moeder of advocaat worden' gegeven. Het zijn voorbeelden van antwoorden op de existentiële vraag 'wie wil ik graag zijn?' Het gaat hier om een zinvolle invulling van het alledaagse leven. Het alledaagse en de existentiële dimensie van levensbeschouwing komen hier samen. Het leven wordt in het teken gesteld van een beroep of het ouderschap. Het was voor dit onderzoek interessant geweest wanneer leerlingen waren uitgenodigd om een persoonlijke reflectie te geven op wat het opgeschreven begrip betekent voor hun leven. Die reflectie ontbreekt en maakt het lastig de uitingen verder te analyseren.

De groep leerlingen die betekenis geeft aan het leven aan de hand van alledaagse zaken, noemde voorbeelden van sport, school, werk en materialisme.

Als we vervolgens de meest genoemde bronnen van betekenis bekijken voor alle leerlingen, zien we dat de top van de lijst wordt gevormd door steekwoorden die een vorm van relationaliteit of verbondenheid aanduiden: familie (is genoemd door 73% van de leerlingen), vrienden (70%) en liefde (23%). Het valt in deze studie op dat leerlingen vooral verwijzen naar vormen van interpersoonlijke verbondenheid die betekenis geven aan hun leven. Verbondenheid is door Yalom (1998) aangewezen als een existentieel thema. Het zijn categorieën die niet worden toegeschreven aan één van beide categorieën leerlingen (die op ideologische of alledaagse wijze betekenis geeft aan het leven. Er gaat geen specifieke analyse uit naar het effect van deze bronnen op de ervaren betekenis in het leven van leerlingen en hun welzijn. Andere veel genoemde categorieën zijn: plezier (42%), sport (38%) en school (23%). Dit zijn voorbeelden van alledaagse zingeving. Het zijn thema's die een invulling geven aan het leven, maar waarbij geen sprake hoeft te zijn van een reflectie op het eigen leven die het hier en nu overstijgt. Die reflectie maakt aldus Alma en Smaling (2010) dat we kunnen spreken van de existentiële dimensie van levensbeschouwing.

7.1.2 Open vragen naar spiritualiteit

Nu volgt een onderzoek waarin een open vraag aan jeugdigen is voorgelegd, maar wel naar een specifiek begrip. Wintersgill (2008; 371) verspreidde vragenlijsten onder leerlingen van twaalf tot achttien jaar in Groot-Brittannië met een diverse levensbeschouwelijke achtergrond (Christen, Moslim en niet religieus). Zij vroeg hen om de begrippen 'spirit,' 'spirituality' en 'spiritual development' te omschrijven. Het zijn open vraagvormen die de ruimte laten aan allerlei interpretaties van leerlingen. De data (er zijn 385 vragenlijsten ingevuld) zijn uitgebreid geanalyseerd op semantische wijze, dat wil zeggen aan de hand van betekenissen op woordniveau. Er is gezocht naar overeenkomsten in de antwoorden van leerlingen, wat resulteerde in een classificatie. Wintersgill hanteerde dus een inductieve werkwijze. Ze ging uit van het bijzondere (de afzonderlijke antwoorden van de leerlingen) en redeneerde naar het algemene, overeenkomstigheden in de antwoorden. Er zijn vier clusters gevonden: geloof (onder te verdelen in de categorieën niet religieuze gedachten en gedachten over God, maar dan buiten de context van een formele religie), relaties met anderen, persoonlijke identiteit en religieuze identiteit. Voor een korte weergave van deze clusters in deze analyse worden de vier achtereenvolgens genoemd: 'gelovers,' 'relationele leerlingen,' 'persoonsgerichte leerlingen' en 'religieuzen.'

In de studie zijn enkele uitingen van leerlingen samengenomen die de existentiële vraag 'wie ben ik?' beantwoorden. Wintersgill (2008; 375) noemt dat het 'ware ik.' Er worden helaas geen letterlijke uitingen van jeugd weergegeven, waaruit blijkt welke taal zij gebruiken. De 'relationele leerlingen,' benadrukken het interpersoonlijke, sociaal-conventionele element van een identiteit: 'The real self is often hidden behind the need to conform and make friends.' (Wintersgill, 2008; 375). De 'relationele' leerlingen beschrijven hun identiteit vooral als conformerend aan medemensen, in termen van verbondenheid en socialisatie. De authenticiteit wordt hierdoor bedekt. De groep 'egocentrische

leerlingen,' gelooft in een vrij en authentiek zelf: 'The inner person is the authentic, pure self that is hidden from all but closest friends. It is free and not subject to social conventions.' (Wintersgill, 2008; 375). Zij omschrijven hun identiteit als niet gebonden aan sociale conventies. Wat opvalt, is dat zij hun ware identiteit zien als afgeschermd van hun medemens, behalve van vrienden die dichtbij staan. Er worden hier geen opvattingen van de 'gelovers' en 'religieuze leerlingen' weergegeven, omdat die van spiritueel-transcendente aard zijn en in het volgende hoofdstuk aan bod komen. Op de algemene, open vraag om spiritualiteit te omschrijven geven leerlingen dus ideeën van wat zij denken dat hun ware identiteit is.

7.1.3 Levensvragen

Alma en Janssen (2000) hebben levensvragen aan leerlingen voorgelegd. Zij vroegen middelbare scholieren een opstel van één A4 te schrijven als reactie op een aan hen voorgelegde levensvraag. Zij stelden aan vijftien Nederlandse middelbare scholieren de vraag: 'Zou je een opstel van ongeveer één kantje kunnen schrijven over wat je echt belangrijk vindt voor jouw eigen toekomst?' (2000; 13). Het is een vraag waarin gevraagd wordt naar een reflectie op het persoonlijke leven van de leerling ('belangrijk voor jouw toekomst'). Leerlingen noemen veelal alledaagse vormen van zingeving. In het artikel worden helaas nauwelijks citaten uit de opstellen weergegeven die inzichtelijk maken waarover jeugdigen schrijven en in welke taal ze dat doen. Er worden enkele steekwoorden genoemd, namelijk: 'afwisselend werk dat goed verdient, een lieve vaste partner en eventueel kinderen, geluk en succes. Ook goede contacten met familie en vrienden worden op prijs gesteld. (Alma en Janssen, 2000; 13). Er wordt verwezen naar invulling en betekenisgeving van het alledaagse leven aan de hand van werk, relaties (een partner, kinderen, familie, vrienden) en de waarden geluk en succes.' Is hier wellicht ook sprake van uitingen die behoren tot de existentiële dimensie van levensbeschouwing? We kunnen deze vraag niet onderzoeken, omdat er nauwelijks citaten van jeugdigen zijn beschreven. Wanneer er sprake is van een reflectie op de betekenis van zaken als werk, geluk en naasten in het leven, is er sprake van de existentiële dimensie van levensbeschouwing.

De vraag naar 'dingen waarvoor je in jouw toekomst bang bent,' is aan dertien leerlingen voorgelegd (Alma en Janssen, 2000; 14). Het is een vraag naar wat de zingeving in het toekomstige leven kan bedreigen. Er wordt opnieuw gevraagd naar het eigen leven van leerlingen ('jouw toekomst') en een reflectie waarin gevoel een rol speelt, namelijk angst. Leerlingen noemen alledaagse vormen van zingeving, als: 'het niet halen van de opleiding, werkloosheid of geen leuk werk.' De waarde genieten blijkt ook belangrijk in het leven van jeugdigen. Zij uiten de angst niet meer te kunnen genieten. Leerlingen noemen het existentiële thema eindigheid ook in deze opstellen. Het wordt omschreven als: 'angst voor jong sterven.' Zij noemen het existentiële thema betekenisloosheid ook en beschrijven dat in termen van: 'geen doel hebben in het leven.'

Er is aan zeventien leerlingen een vraag van spiritueel-transcendente aard voorgelegd, namelijk of zij geloven in een hogere macht. De afwijzing van het geloof in een hogere macht gaat soms gepaard met

een verwijzing naar een autonoom leven dat de leerling zelf vormgeeft aan de hand van keuzes. Dit is een existentiële benadering van de levensloop.

'Als je veel problemen hebt, kan ik me goed voorstellen dat je steun bij zoiets als een god kunt vinden. Hij is altijd bij je en beschermt je. Zelf ben ik daar niet zo van overtuigd, je maakt alles zelf zoals het gaat, of het komt door anderen, het meeste heb je zelf in de hand en het zijn eigen keuzes. Die keuzes maak je zodat het voor jezelf het beste is. Daarmee bepaal je je levensloop, die wordt niet door een of andere god bepaald.' (Alma & Janssen, 2000;17).

Deze leerling gelooft in de vermogens van de mens zelf ('het meeste heb je zelf in de hand en het zijn eigen keuzes') en neemt een egocentrisch perspectief in ('zodat het voor jezelf het beste is').

De conclusie van Alma en Janssen (2000; 19) luidt dat leerlingen zich vooral richten op alledaagse en persoonlijke zingeving en zij zich minder bezighouden met (het zoeken naar) een 'omvattend wereldbeeld of een sluitende levensbeschouwing.' Reflectie op de actualiteit van de dag is beperkt. Het is echter de vraag of alledaagse zaken kunnen gelden als bronnen van betekenis in hun leven.

Wat kunnen we concluderen aan het einde van deze paragraaf? Er is een tweedeling te herkennen in de diverse onderzoeken waarin jeugdigen zich uiten over de betekenis van hun leven. In een deel ervan komt naar voren dat jeugdigen vooral betekenis geven aan het leven aan de hand van alledaagse en persoonlijke vormen van zingeving. Het gaat niet alleen over het hier en nu in thema's als sport en school, maar ook over hun toekomstige werk, partner en kinderen. In andere onderzoeken geven zij ook existentiële vragen weer.

Open vragen naar wat leerlingen bezighoudt (Tirri e.a., 2005, Mulders en Brugman, 2011) leveren enkele vragen of thema's van existentiële aard op, waarin leerlingen op hun leven reflecteren. Welke inhoud hebben deze reflecties? Het gaat over vragen rondom de identiteit: 'wie ben ik?' en 'wie wil ik zijn in de toekomst?' De existentiële thema's dood en de betekenis van het leven worden ook genoemd. Er zijn dus leerlingen die voorbeelden van existentiële vragen of gedachten weergeven als er niet specifiek is gevraagd naar een reflectie op hun leven. Dit is een aanwijzing dat zij nadenken over existentiële thema's en het laat zien dat zij in staat zijn er uitdrukking aan te geven in de vorm van het geschreven woord. Er zijn ook levensvragen aan leerlingen voorgelegd, waarin naar een persoonlijke reflectie ('jouw toekomst') is gevraagd (Alma en Janssen, 2000). Het zijn vragen waarin het hier en nu wordt overstegen, vragen naar de levensloop, de toekomst van leerlingen. Het is opvallend dat zij voornamelijk voorbeelden van alledaagse zingeving geven, waarin zij nauwelijks reflecteren op hun leven. Een voorgelegde levensvraag roept niet meer uitingen van de existentiële dimensie van levensbeschouwing op dan een algemene vraag naar wat betekenis geeft aan het leven. Het roept de vraag op wat er wordt verstaan onder alledaagse betekenisgeving of zingeving. Is er te weinig sprake

van het nadenken over, een reflectie op het leven, om het te rekenen tot de existentiële dimensie van levensbeschouwing? Of zijn vragen of uitingen waaruit een waardering spreekt over de invulling van alledaagse leven, zoals werk, vrienden en familie, ook reflecties op het leven die we kunnen rekenen tot de existentiële dimensie van levensbeschouwing?

Alle onderzoeken waarin we existentiële vragen of thema's in geschreven woord aantreffen, zijn gedaan in educatieve omgevingen. In de jeugdhulpverlening lijkt niet met het geschreven woord te worden gewerkt. Er zijn weinig citaten weergegeven en dat komt omdat in onderzoek vooral algemene omschrijvingen worden gegeven van wat leerlingen hebben opgeschreven. We krijgen dus maar een zeer beperkt zicht op de taal die jeugdigen gebruiken.

Wanneer wordt gevraagd om het begrip 'spiritualiteit' te omschrijven (Wintersgill, 2008), denken leerlingen ook na over de existentiële vraag 'wie ben ik?' Spiritualiteit wordt onder andere geassocieerd met de vraag naar de 'ware identiteit' of 'the inner self,' de kern van iemands persoonlijkheid. Hier zien we een andere interpretatie van de term spiritualiteit dan in de omschrijving van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing door Alma en Smaling (2010).

7.2 Uitingen van existentiële aard in gesprekken met jeugdigen

Er wordt eerst een exploratief onderzoek voorgelegd, waar in interviews diverse vragen zijn gesteld aan leerlingen (Gersch, Dowling, Panagiotaki en Potton, 2008). Dan volgen onderzoeken waarin niet wordt vermeld of er specifieke vragen zijn voorgelegd aan jeugdigen, maar er in gesprekken wel existentiële uitingen zijn te vinden. Het gaat om onderzoek vanuit de jeugdhulpverlening in Nederland (Kolen, 2008) en veldonderzoek met kinderen uit diverse landen en werelddelen (Coles, 1990).

7.2.1 Individuele interviews a.d.h.v. een vragenlijst

Gersch e.a. (2008) stelden diverse vragen aan leerlingen in individuele interviews. Zij deden een exploratief onderzoek met zesentwintig leerlingen uit Londen van negen tot en met veertien jaar oud en onderzochten hun mogelijkheden om open vragen van metafysische en spirituele aard te beantwoorden. De leerlingen hebben diverse geloofsachtergronden, ze zijn van Islamitische, Hindoïstische, Christelijke en seculiere komaf. Gersch e.a. hopen dat het onderzoek inzichten oplevert hoe er geluisterd kan worden naar metafysische en spirituele ideeën van jeugdigen en er vragen ontwikkeld kunnen worden die hiertoe uitnodigen. Leerlingen kregen de vraag voorgelegd of zij geloven dat we met een reden op aarde zijn. Dit is een existentiële vraag naar een motivatie voor het leven, heeft het een betekenis, een doel? Het is helaas geen vraag naar een reflectie op het eigen leven van de leerling. Er wordt gebruik gemaakt van de algemene aanspreekvorm 'we.' Meer dan driekwart van de leerlingen gelooft met een reden op aarde te zijn, maar het merendeel van hen vindt het moeilijk om te verwoorden wat die reden is. Enkelen beargumenteren hun moeite om te antwoorden door te verwijzen naar hun prille bestaan. Ze noemen dat ze wellicht een antwoord vinden op de vraag

naar de reden van hun leven als ze ouder zijn. Er zijn wel leerlingen (een aantal wordt niet genoemd) die een idee hebben over de reden van hun leven: *'my purpose is to achieve things, do better ... learn from my mistakes ... to fulfill something ... achieve certain goals ... for learning something .. to help you in your future ... to make it a better place, stop bad things from happening.'* (Gersch e.a., 2008; 232). Het gebruik van het voornaamwoord 'my' duidt aan dat er leerlingen zijn die een reflectie op het eigen leven geven. Het werken aan groei of ontwikkeling en richting doelen geeft betekenis aan het leven. De levensdoelen die worden genoemd zijn moreel van aard, gericht op het goede doen: helpen, werken aan een goede plaats om te leven en slechte dingen stoppen. In de antwoorden klinkt een vooruitgangsgeloof door dat helaas maar weinig specifiek is. Wat leerlingen willen bereiken of verbeteren, wordt niet of in zeer algemene termen genoemd. Het is onduidelijk of er onderdelen van citaten zijn weergegeven en er slechts gedeeltelijk inzicht wordt gegeven in wat leerlingen vertelden. Het is ook niet duidelijk of er is doorgevraagd en leerlingen zijn uitgenodigd om hun ideeën te illustreren.

Gersch e.a. (2008; 232) stelden de volgende vraag aan leerlingen: *'Do you think our lives are influenced by fate and destiny?'* Het is een vraag naar het geloof in een persoonsoverstijgende macht ('fate' en 'destiny') die verbonden is met het leven ('influenced'). Twee leerlingen wijzen dit spiritueel-transcendente idee af met een verwijzing naar autonomie die behoort tot de existentiële dimensie van levensbeschouwing. Een jongen van ongeveer tien jaar antwoordt:

'I think God puts us in the world and we have our own lives. God doesn't tell us what to do. If God controlled us he would make people behave.' (Gersch e.a., 2008; 232).

Hij ziet zijn leven als door God gegeven en dat is een spiritueel-transcendent idee over de oorsprong. Dit betekent voor hem echter niet dat God een bepalende macht is in de rest van zijn leven. Hij wijst dit idee af ('God doesn't tell us what to do'). Wie is het dan die het leven vormgeeft? De jongen geeft op impliciete wijze antwoord: *'We have our own lives.'* Het beschikken over ons eigen leven is een voorbeeld van autonoom actorschap. Het is de mens zelf die via gedrag zijn leven bepaalt. Een ander voorbeeld van een afwijzing van het spiritueel-transcendente idee dat het lot het leven van de leerling beïnvloedt, beargumenteert een meisje ook aan de hand van het concept van autonoom actorschap. Zij verwoordt het als het vormgeven van het leven door het maken van keuzes.

'things just happen and what you do has consequences for what happens ... in life you make decisions, you make things happen.' (Gersch e.a., 2008; 232).

7.2.2 Gesprekken met jeugdigen zonder een specifieke vraagstelling

Er worden nu twee onderzoeken van Kolen (2001) en Coles (1990) weergegeven, die gesprekken met jeugdigen voerden op therapeutische basis.

Kolen (2001) deed een driejarig onderzoek naar zingeving en ethiek in de jeugdzorg in Brabant. Hij interviewde hiervoor verschillende professionals en jeugdigen. In de verhalen van jeugdigen heeft hij

enkele illustraties van zingeving aangewezen. Voorafgaand aan de uiting wordt enige informatie gegeven over wie de jongere is en wat hij of zij heeft meegemaakt aan (breuk)ervaringen. Er is geen overzicht geschetst van het gesprek waaruit de uiting komt. Er worden diverse korte existentiële uitingen weergegeven, waarin de volgende vragen naar voren komen: ‘waarom moest mij dit overkomen?’ ‘wie ben ik?’ ‘met wie voel ik mij verbonden?’

De moeder van Jessica heeft suïcide gepleegd toen ze acht jaar was. Jessica is nu zestien jaar en woont bij haar vader en stiefmoeder waarmee ze het goed kan vinden. Er ontstaan toch ruzies in huis en ze komt terecht in de hulpverlening. In de gesprekken komt naar voren dat Jessica zichzelf steeds opnieuw de vraag stelt waarom dit (de suïcide van moeder) haar moest overkomen (Kolen, 2001;9). Het is een vraag waaruit wanhoop spreekt over wat ze meemaakt in haar leven. Het is mogelijk ook een vraag naar hoe ze betekenis geeft aan deze confrontatie met de dood, een existentieel thema. Het gaat om de dood van haar moeder dat ook raakt aan het existentiële thema verbondenheid. Het is een ervaring van verlies van de verbondenheid met een ouder, die mogelijk een gevoel van isolement oproept.

Een ander voorbeeld van een existentieel levensbeschouwelijke uiting komt van Harry, een jongen van dertien jaar die in therapie is vanwege dwanghandelingen. De therapeut vraagt hem of hij er vanaf wil. Dat wil Harry niet:

'Dat hoort gewoon bij mij.' (Kolen, 2008; 12).

De dwanghandelingen passen in het zelfbeeld van Harry. Hij is ermee vertrouwd, het is voor hem ‘gewoon.’ Het is een voorbeeld van een holistisch zelfbeeld. Een heel zelf, inclusief eigenaardigheden die hier de vorm van dwanghandelingen aannemen. Het zelfbeeld is een onderdeel van iemands identiteit en behoort tot de existentiële vraag ‘wie ben ik?’.

Mark is een jongen van zestien jaar. Hij woont niet meer thuis vanwege een drugsverslaving van zijn moeder en een mislukt contactherstel met zijn vader die opnieuw is getrouwd. Het is een jongen die op zoek is naar verbondenheid (een existentieel thema) met familie en daarover nadenkt en praat met de groepsleider.

'Zelf had ik eerst het idee eindelijk weer familie te hebben waarvan ik het gevoel had, daar hoor ik bij.' (Kolen, 2008; 12-13).

De verbondenheid is ook een onderdeel van zijn identiteit (‘daar hoor ik bij’). Het contact loopt op ruzies uit en hij kan niet bij zijn vader wonen. De verbondenheid van het samenleven met familie waarop hij had gehoopt blijkt een illusie. Mark vertelt dat hij het omgaan met de verslaving van zijn moeder moeilijk vindt. Hij heeft het over wederkerigheid in de relatie tussen hem en haar:

'Ze heeft je toch op de wereld gezet en soms heb ik heel sterk het gevoel dat ik daarvoor iets terug moet doen.' (Kolen, 2008; 13).

De bloedband is een vorm van verbondenheid die in de ogen van Mark verplichtingen in zijn leven schept. Het idee dat hij iets terug moet doen (en (nog) niet doet) duidt op de ervaring van een disbalans, die mogelijk gepaard gaat met schuldgevoelens. Een betekenis ofwel zin van het leven is 'iets terugdoen' voor je moeder aan wie je jouw leven dankt. Mark voelt zich wel verbonden met zijn opa. De vragen rondom de verbondenheid met zijn ouders komen mogelijk aan de oppervlakte doordat zijn opa onlangs ernstig ziek is geworden en er onzekerheid is over het voortbestaan van deze relatie.

Coles (1990) deed veldonderzoek onder meer dan vijfhonderd jeugdigen van verschillende geloven: Christelijk, Joods, Islamitisch en kinderen die meer geïnteresseerd zijn in spirituele bezinning. Het merendeel van hen was tussen de acht en twaalf jaar oud, met enkele uitschieters in leeftijd naar zes en dertien jaar. Ze kwamen uit Noord- en Zuid-Amerika, Europa, het Midden-Oosten en Afrika. Coles en zijn collega-onderzoekers hebben sommige jeugdigen één of twee keer gesproken, maar de meesten meer dan vijf keer en iets meer dan honderd jeugdigen zelfs meer dan vijfentwintig keer. Tabellen die een overzicht geven van deze data ontbreken. Er is zowel individueel contact met jeugdigen geweest als in groepsverband. De data bestaat uit geluidsopnames, aantekeningen en verzamelde tekeningen. Coles geeft delen van gesprekken weer, maar vooral citaten van jeugdigen. Zijn vragen of opmerkingen zijn meestal niet geciteerd.

Coles heeft geluidsopnames gemaakt in de jaren '50 toen hij nog als kinderpsychiater werkte in een ziekenhuis in Boston. Hij heeft daar gesprekken met Tony, een jongen van elf jaar met een levensbedreigende vorm van polio. Hij ligt aan een grote machine om in leven te blijven. Deze patientjes werden ook wel 'iron lung patients' genoemd. De opnames zijn interessant materiaal voor deze studie, omdat Tony in zijn ziekbed reflecteert op zijn leven. Hij stelt daarbij letterlijk diverse existentiële vragen. Eén van de vragen die hij stelt, is waarom hij van een gezonde in een zieke jongen moest veranderen:

'I could be there [in parochial school] playing football, basket ball. I could be doing math, my favorite subject. Why me? How did this happen? What did I do? That's all I do, ask these questions.' (Coles, 1990; 102).

Het leven van Tony is totaal veranderd en dat roept vragen op over waarom hij ziek moest worden. De vraag 'waarom overkomt mij dit?' is een existentiële vraag. Er spreekt wanhoop uit. Tony beseft nu dat hij in zijn gezonde leven van alles kon doen en verwijst daarbij naar de alledaagse zaken sport en school. De vraag: 'What did I do,' is een uitnodiging aan hemzelf om te reflecteren op zijn leven. Er klinkt een zoektocht door naar een verklaring voor wat hem overkomt vanuit zijn eigen gedrag. Het is een vraag waarin het existentiële thema schuld wellicht een rol speelt. Waaraan heeft hij zijn ziekte te danken, heeft hij in zijn leven iets fout gedaan? We lezen later dat de schuldvraag inderdaad een rol speelt in de gedachten van Tony. Hij reflecteert ook op zijn gedachten. Hij denkt na over specifieke

(existentiële) vragen en is zich ervan bewust dat hij allerlei vragen stelt ('That's all I do, ask these questions').

Tony formuleert in de gesprekken met Coles een antwoord op de vraag waarom hem deze ziekte moest overkomen. Hij geeft er betekenis aan in het licht van zijn verdere leven. Tony trekt er een les uit:

'I sure hope I remember this iron lung for the rest of my life. I hope every time I don't do something I'm supposed to do I just stop and close my eyes and picture this lung, and me in it. Maybe then I'll pile up a better record with my folks and my friends. There are times when I get grouchy, and I don't appreciate how lucky I am to have the good friends I do [have], and my family!' (Coles, 1990; 108).

In dit citaat lezen we wat er werkelijk toedoet voor Tony in zijn leven ('I sure hope I remember ... for the rest of my life'). Hij heeft het over de relatie met vrienden en familie die hij waardeert en goed wil onderhouden. Hieruit spreekt het existentiële thema verbondenheid. In de balans die hij in zijn ziekbed opmaakt, reflecteert hij onder andere op de slechte dingen die hij heeft gedaan. Het thema schuld komt erin naar voren:

*'I know some bad things I've done. I ran away from home, and my dad, he came and got me. He told me I should be ashamed of myself - I was 'ungrateful.'
En: I've been 'slow to help' at home; my mom told me so a year ago, I remember. It hurt, hearing her be tough on me, but it was good, because I tried to do better.'*
(Coles, 1990; 108).

Hij geeft opnieuw voorbeelden waarin de verbondenheid met naasten, zijn ouders, centraal staat. Hij heeft spijt van het ondankbare gedrag jegens zijn ouders, het weglopen en de gebrekkige hulp die hij zijn moeder thuis heeft gegeven. Het zijn voorbeelden van immoreel gedrag, waarvan hij zich ten doel stelt het in zijn toekomstige leven om te buigen naar moreel gedrag. Hij wil zijn ouders tegemoet komen en dat is een vorm van betekenisgeving aan zijn leven.

Tony denkt ook na over het existentiële thema dood. Hij heeft het over de mogelijkheid dat hij doodgaat en praat hierover met zichzelf in termen van: 'if you go'.

'But a lot of the time I'm thinking to myself; if you go, Tony then where will you go to? I ask and ask. I know I'll never get the answer until I go, and I don't want to go, not until I'm as old as my grandpa! But I might, so I should be wondering, I guess. Better wonder than just lay here and feel lousier and lousier.' (Coles, 1990; 107).

Het nadenken over de dood is een betekenisvolle activiteit voor hem in zijn ziekbed ('better wonder than just lay here and feel lousier and lousier) nu andere alledaagse activiteiten wegvallen. Het valt op dat hij zich vragen over wat er na de dood is stelt, ondanks dat hij nog lang niet dood wil gaan. Tony stelt zichzelf in zijn ziekbed dus weldegelijk en veelvuldig existentiële vragen en maakt die kenbaar in gesprekken met de kinderpsychiater Coles.

7.3 De bevindingen samengevat

In educatieve omgevingen worden er vragen op papier aan jeugdigen voorgelegd, met uitzondering van het onderzoek van Gersch e.a. (2008) die leerlingen interviewden. In de tweede paragraaf zagen we dat het gesproken woord wordt gebruikt in veldonderzoek en de jeugdhulpverlening.

Uit gesprekken met jeugdigen in het ziekenhuis en de jeugdhulpverlening blijkt dat zij nadenken over existentiële thema's (Coles, 1990, Kolen, 2008). In de weergave van deze onderzoeken wordt het niet duidelijk of zij deze zelf initiëren of een hulpverlener de jeugdige uitgenodigt. In deze onderzoeken zijn geen vragen beschreven die reflecties op het leven van jeugdigen ontlokken. De existentiële thema's waarover jeugdigen zich uiten, zijn net als in de eerste paragraaf verbondenheid en eindigheid. De vraag 'wie ben ik?' wordt ook gesteld. Een nieuwe vraag die wel naar voren komt in het ziekenhuis en de jeugdhulpverlening, maar niet in educatieve omgevingen is: 'Waarom moet mij dit overkomen?' Jeugdigen die een ziekte of overlijden meemaken of ervaren, stellen zichzelf deze vraag.

In zowel het geschreven werk van jeugdigen als in de gesprekken is het existentiële thema verbondenheid een terugkerend thema. Jeugdigen verwijzen voornamelijk naar familie en vrienden. Het is wellicht een thema dat zich bevindt op het raakvlak van alledaagse ervaringen en de reflectie op het leven. Jeugdigen bestempelen alledaagse contacten als betekenisvol voor hun leven. Dit is een aanwijzing dat alledaagse zingeving en reflecties van existentieel levensbeschouwelijke aard mogelijk dichterbij elkaar liggen dan gedacht of elkaar misschien zelfs overlappen.

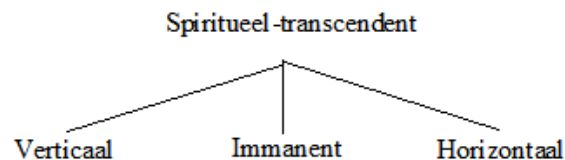
De indeling van uitingen onder de verschillende dimensies van levensbeschouwing doet niet altijd recht aan de complexe werkelijkheid. Er is een overlap in de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing te vinden in zowel geschreven als gesproken werk. Er zijn jeugdigen die het geloof in een bovenmenselijke macht afwijzen (de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing). Zij doen dat met een verwijzing naar autonomie ofwel zelfbeschikking om het leven vorm te geven. Jeugdigen doen dus samengestelde uitingen, waarin zij zowel naar existentiële als spiritueel-transcendente thema's verwijzen. Het zijn uitingen die niet exclusief zijn onder te brengen onder één dimensie.

Tenslotte volgt een opmerking over de taal waarin jeugdigen zich uiten over existentiële thema's. In diverse onderzoeken zijn de uitingen van jeugdigen samengenomen en omschreven in

algemene termen. In combinatie met de diversiteit aan genoemde existentiële thema's is het lastig om uitspraken te doen over overeenkomstigheden in de taal waarin jeugdigen existentiële thema's uiten.

8. Welke betekenis geven jeugdigen aan de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing?

In dit hoofdstuk wordt onderzocht of jeugdigen nadenken over en uitdrukking geven aan de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Reflecteren zij op vragen van hun leven in een groter persoonsoverstijgend geheel? Praten zij over de verbondenheid met een macht of kracht die zij mogelijk God noemen? Het spiritueel-transcendente karakter wordt geanalyseerd, waarbij wordt gekeken of de verschillende vormen ervan aan bod komen: verticale transcendentie, transcendentie in immanentie en horizontale transcendentie.



Kenmerkend voor al deze vormen van transcendentie is de ervaring van verbondenheid met een persoonsoverstijgend karakter, waaraan uiting wordt gegeven. Het persoonsoverstijgende element is verschillend in de categorieën. Bij verticale transcendentie gaat het om een bovenmenselijke macht die buiten de menselijke begrippen van ruimte en tijd valt en vaak God wordt genoemd. In de categorie transcendentie in immanentie gaat het over een ervaren openheid of verwondering die van buiten komt en het zelf overstijgt. Het verschil met verticale transcendentie is dat er niet gesproken wordt in termen van een macht, maar in termen van ruimte. Bij horizontale transcendentie gaat het over waarden die een morele betrokkenheid stimuleren en gezien worden als nastrevenswaardige idealen. Het gaat hier over de waarde van interpersoonlijke verbondenheid.

Voor de analyse geldt dat dit gebeurt, zover mogelijk is, op basis van de globale omschrijvingen die van deze concepten zijn gegeven in hoofdstuk één. De taal waarin jeugdigen uiting geven aan de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing wordt ook geanalyseerd. Waar mogelijk worden dus concrete uitingen van jeugdigen weergegeven. Het is een hoofdstuk vol illustraties. Voor de werkwijze in dit hoofdstuk geldt hetzelfde als voor het vorige. De vragen komen aan bod via een analyse van empirische onderzoeken, waarin uitingen van jeugdigen van diverse levensbeschouwelijke achtergronden worden weergegeven. Voor de meeste onderzoeken geldt dat de onderzoekswijze al in het vorige hoofdstuk is omschreven en te vinden is in hoofdstuk zes. Er wordt

via een korte verwijzing direct overgegaan op een analyse van de resultaten. De hoofdstukindeling is eveneens hetzelfde als in het voorgaande hoofdstuk. De eerste paragraaf gaat uit naar de neerslag van spiritueel-transcendente uitingen op papier, de tweede naar dergelijke uitingen gesprekken.

8.1 Uitingen van spiritueel-transcendente aard die leerlingen op papier hebben gezet

Er worden eerst twee onderzoeken weergegeven waarin aan jeugdigen is gevraagd om het begrip spiritualiteit, en in twee onderzoeken ook het begrip religie, te omschrijven. Het gaat om studies van Ubani en Tirri (2006) en Wintersgill (2008). Ondanks dat er weinig directe uitingen van jeugdigen van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing zijn beschreven, zijn het interessante studies gezien de vrijheid die leerlingen krijgen om na te denken over de begrippen. Het levert inzicht op in de associaties van jeugdigen bij deze termen. Vertoont hun denken over deze begrippen overeenkomsten met de spiritueel-transcendente dimensie, zoals omschreven door Alma en Smaling (2010)? Waarom wordt het begrip religie onderzocht in een analyse van spiritueel-transcendente uitingen? Wanneer leerlingen schrijven over de verbondenheid met een hogere religieuze macht, is er sprake van verticale transcendentie en dat is een subcategorie van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Het begrip religie verdient in deze analyse dus ook aandacht.

8.1.1. Omschrijvingen van spiritualiteit (en religie)

De eerste algemene studie naar de begrippen spiritualiteit en religie is van Ubani en Tirri (2006). Zij deden een exploratief onderzoek onder 102 Finse schoolkinderen van twaalf en dertien jaar. Ze vroegen hen in groepen van vijf een mindmap te maken op een groot vel papier, waarop ze hun associaties verzamelden bij de begrippen religie en spiritualiteit. Ze poogden hiermee zowel inzichtelijk te maken wat de betekenis van deze begrippen voor jeugdigen is als de verschillen ertussen te verhelderen. De data werden geanalyseerd via een thematische inhoudsanalyse, waarbij de begrippen werden onderverdeeld in drie categorieën: een institutionele, bovennatuurlijke en humanistische. Leerlingen hebben ideeën bij zowel het begrip religie als spiritualiteit. Het begrip religie leverde 475 steekwoorden op, spiritualiteit 305. Het zijn 'losse' begrippen, diverse associaties van leerlingen bij de begrippen, zoals het woord yoga en geest. Het is dus geen onderzoek naar persoonlijke reflecties van leerlingen op een door hen ervaren verbondenheid met een persoonsoverstijgend karakter. Dit maakt het lastig om verbanden te leggen met de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Toch is het nuttig de begrippen te beschouwen, omdat het verheldert wat voor associaties het gebruik van de termen religie en spiritualiteit bij leerlingen oproept.

Wat opvalt, is dat de meeste associaties bij het begrip *religie* betrekking hebben op een Christelijke institutionele dimensie, zoals de begrippen kerk, paus, kruis en Rooms Katholiek. Volgens de thematische indeling van Alma en Smaling (2010) behoort dit tot de functionele dimensie van

levensbeschouwing; hoe het werkt en gestalte krijgt in het (samen)leven. Ubani en Tirri verklaren dit aan de hand van het godsdienstonderwijs dat de leerlingen krijgen, waarin dergelijke concepten worden behandeld. God wordt ook genoemd. Het is een aanspreekvorm voor een macht van verticaal transcendente aard als subdimensie van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Het begrip *spiritualiteit* wordt niet gekoppeld aan het Christendom, waarnaar veel verwijzingen zijn te vinden bij het begrip religie. Het meest genoemde begrip is geest. Enkele leerlingen verwijzen naar een Disneyfilm waarin een karakter 'Spirit' heet. Het is een voorbeeld van een associatie uit de alledaagse leefwereld van leerlingen. De categorie meest genoemde begrippen is verder divers: toegewijd leven, yoga, Latijns woord, spirituele wereld, spiritisme en 'een vreemd woord.'

Ubani en Tirri brengen de steekwoorden van leerlingen vervolgens onder in drie categorieën. De eerste is de institutionele dimensie, waarvan al enkele begrippen zijn genoemd. De bovennatuurlijke categorie wordt onderverdeeld in transcendente en bovennatuurlijke acties. In de subcategorie transcendent brengen zij voorbeelden onder van een bovennatuurlijke werkelijkheid en wezens als God, Allah, engel en Satan. Het zijn voorbeelden van verticaal transcendente machten. Bij de subcategorie bovennatuurlijke acties worden voorbeelden als geesten oproepen en duiveluitdrijving gegeven. Het zijn voorbeelden van handelen die horen bij de functionele dimensie van levensbeschouwing. Tenslotte benoemen Ubani en Tirri begrippen die behoren tot de humanistische dimensie: menselijke cultuur (kunst, literatuur, conflict), het alledaagse leven (school, voeding, voorwerpen), mens-zijn (psychologie en fysiologie) en geografische termen (zo wordt Azië genoemd in de associaties bij het begrip spiritualiteit). Wanneer gevraagd wordt naar associaties bij de begrippen religie en spiritualiteit denken leerlingen dus niet alleen aan institutionele vormen van religie en persoonsoverstijgende machten, maar ook aan alledaagse zaken die daarmee volgens hen verband houden.

De tweede algemene studie gaat uit naar een begripsomschrijving van spiritualiteit. Wintersgill (2008; 371) nodigde leerlingen uit om deze term te omschrijven. Zij hiertoe in staat, op een kleine groep na waarvan het aantal niet wordt vermeld, die het bestaan van spiritualiteit ontkent. Deze groep leerlingen beargumenteert, volgens een omschrijving van Wintersgill, dat spiritualiteit conflict in de wereld veroorzaakt en mensen het geloof in spiritualiteit gebruiken om niet op zoek te gaan naar waarheid. Deze groep leerlingen benadert het begrip spiritualiteit kritisch. De leerlingen die hun associaties bij het begrip spiritualiteit weergeven, schrijven: 'it makes you,' en 'it helps you.' (Wintersgill, 2008; 372) Het gaat om een onbepaalde kracht of macht 'it' waarmee de mens, als algemeen bepaald 'you,' in relatie staat. Die kracht of macht is actief in het leven van de jeugdige, maakt en helpt (Wintersgill, 2008; 373).

Voor het cluster 'gelovers' geldt dat zij wie zij zijn, hun 'ware ik,' zien als afhankelijk van een bovenmenselijke macht of kracht. Er is hier sprake van een overlap in de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. De leerlingen spreken in termen van verticale

transcendentie: 'The spirit inside is created by God or 'something else,' such as a universal essence.' (Wintersgill, 2008; 375). De bovenmenselijke macht wordt 'God' of 'universele essentie' genoemd. Het is geen directe weergave van de woorden van leerlingen, maar een algemene omschrijving waarin Wintersgill diverse uitingen samenneemt. 'The spirit inside' omschrijft zij met bij de mens behorende eigenschappen als moraliteit, een wakker bewustzijn en een besef van waarin we geloven. De groep religieuzen denkt dat zij hun 'ware ik' te danken hebben aan God. Het is 'God-given.' (Wintersgill, 2008; 375). Zij verwijzen naar verticale transcendentie. Het cluster 'egocentrische leerlingen' benadert spiritualiteit niet vanuit een gevoelde verbondenheid of een persoonsoverstijgende ervaring. Spiritualiteit is volgens hen jezelf begrijpen. Het gaat over identiteit en heeft te maken met de existentiële vraag wie ben ik? Tenslotte is er de groep 'relationele leerlingen.' Zij beschouwen spiritualiteit als een interpersoonlijk gebeuren: 'a process that enables one person to uncover the spirit of another by helping us understanding their beliefs.' (Wintersgill, 2008; 375). Spiritualiteit wordt gedefinieerd als empathie. De relatie met een ander staat centraal en het nastrevenswaardige ideaal is begrip. Er is hier dus sprake van een opvatting van horizontale transcendentie. De opvattingen van leerlingen bij het begrip spiritualiteit zijn van diverse levensbeschouwelijke dimensies en niet alleen van spiritueel-transcendente aard.

De associaties van leerlingen bij het begrip spiritualiteit zijn divers. Ze hebben betrekking op zowel alledaagse zaken die daarmee verband houden als op diverse dimensies van levensbeschouwing.

8.1.2 Spirituele en religieuze vragen die leerlingen bedenken

Tirri e.a. (2005) deden een cross-cultureel onderzoek naar morele, *religieuze en spirituele vragen* van leerlingen, waarbij ze hen uitnodigden om vragen op te stellen over de toekomst. Een klein deel van de vragen wordt door Tirri e.a. bestempeld als spiritueel. Het gaat om 577 spirituele vragen en dat is 3.9% van het totale aantal. De percentages van spirituele vragen verschillen nogal met de afkomst van leerlingen. In Finland werden de meeste spirituele vragen gesteld (42%) van het totale aantal, gevolgd door Hong Kong (26.5%), Bahrein (24.3%) en de VS sluit de rij (7.5%). Zoals vermeld staat in het vorige hoofdstuk, zijn de vragen die Tirri e.a. benoemen als spiritueel niet gelijk te stellen aan de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing zoals Alma en Smaling (2010) die omschrijven. Er worden weinig vragen van leerlingen weergegeven en de vragen die zijn beschreven, hebben een existentieel karakter of hebben betrekking op een andere substantiële dimensie van levensbeschouwing, zoals we lazen in het vorige hoofdstuk. Voorbeelden zijn de vragen 'When will the world end?' en 'What will happen to humankind?' (Tirri e.e., 2005; 212). Het gaat om vragen naar een wereld- en een mensbeeld die behoren tot de ontische dimensie van levensbeschouwing. De reflectie op het persoonlijke leven in een groter geheel blijft buiten beschouwing.

De meeste leerlingen, meer dan 85 procent, stellen geen religieuze vragen. Het aantal bepaalt slechts anderhalf procent van het totale aantal vragen. In de V.S. en Finland stellen jeugdigen iets meer religieuze vragen (beide landen bepalen ongeveer dertig procent van het totale aantal) dan in Bahrein

en Hong Kong (deze landen bepalen ieder iets minder dan twintig procent van het totale aantal). De inhoud van de religieuze vragen is afhankelijk van de afkomst van de leerlingen. In Finland en de V.S. worden voornamelijk religieuze vragen gesteld die verbonden zijn aan het Christendom. In Bahrein hebben de vragen een Islamitische betekenis. Voor Hong Kong wordt de inhoud niet nader gespecificeerd. Voor de categorie religieuze vragen geldt net als voor de spirituele vragen dat ze niet direct betrekking hebben op de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Er worden voorbeelden gegeven van religieuze vragen die gaan over geloofsbeelden en ontische van aard zijn: 'Is there a Jesus?' 'Does the devil exist?' (Tirri e.a., 2005; 212). Het zijn vragen naar waarheden in het bestaan, zonder die te verbinden met het persoonlijke leven. Het valt op dat in het onderzoek van Tirri e.a. geen voorbeelden van vragen zijn beschreven die spiritueel-transcendent zijn te noemen als we de omschrijving van Alma en Smaling (2010) volgen.

8.1.3 Spirituele vragen die aan jeugdigen zijn voorgelegd

Er volgt nu een resultaat uit de studie van Gersch e.a. (2008) naar metafysische en spirituele vragen, waarin enkele leerlingen zelf het thema religie initiëren op vragen van ontische of existentieel levensbeschouwelijke aard. Zoals genoemd in het vorige hoofdstuk geeft meer dan driekwart van de ondervraagde leerlingen aan dat er een reden is waarom zij leven. Dit is een existentieel idee. Sommige leerlingen verwijzen in hun antwoord naar religieuze ideeën, zoals het geloof en het laatste oordeel. In het antwoord op de ontische vraag naar hoe leerlingen denken dat de wereld is gemaakt, verwijzen enkelen naar God. Wanneer de onderzoeker vraagt daarover iets meer te vertellen, antwoorden zij onder andere met een omschrijving van God als:

'someone or something that helps you out' (Gersch e.a., 2008; 232).

De leerling(en) spreken van een verbondenheid met God die hen helpt. Het zijn uitingen van verticale transcendentie, wanneer we aannemen dat het gaat om de gangbare omschrijving van God als almacht die de menselijke begrippen van tijd en ruimte te boven gaat. We zien dat een uitnodiging om verder te vertellen leerlingen helpt om hun ideeën van spiritueel-transcendente aard verder te uiten.

Alma en Janssen (2000) vroegen zeventien middelbare scholieren een opstel van één A4 te schrijven over een van spiritueel-transcendente vraag: 'Heb je wel eens het idee dat er meer is in het leven dan de gewone dingen? Denk je wel eens dat er iets hogers bestaat? Een God of een hogere macht, of iets wat ons allemaal te boven gaat?' (Alma en Janssen, 2000; 17). Er wordt hier letterlijk naar 'God of een hogere macht' gevraagd. Het zijn begrippen die sturen naar ideeën van leerlingen van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. De antwoorden van leerlingen zijn divers. Twee leerlingen geven aan dat zij in God geloven, maar dat wordt niet geïllustreerd met voorbeelden. Zeven leerlingen vullen geloof op een andere wijze in, waarvan het volgende citaat wordt weergegeven:

'Ik geloof niet in een soort god, maar wel dat er een hogere macht is, die op een manier wel

over ons waakt. Ik denk niet dat het één persoon is. Ik geloof wel in een soort hemel, waar m'n opa ook zit, ik heb het gevoel dat hij mij in de gaten houdt en ook over me waakt. Ik kan hier ook veel steun bij vinden.' (Alma en Janssen, 2000; 17).

Deze leerling gelooft in het bestaan van een persoonsoverstijgende macht die niet aan één persoon gelijk is. Of die macht op een andere wijze wordt verbeeld en zo ja, hoe, wordt helaas niet beschreven. Er is sprake van een verbondenheid tussen het leven van deze leerling en de macht die over haar waakt, haar in de gaten houdt. Ze kan hierbij steun kan vinden. Die macht heeft dus ook een functie in het leven van deze leerling. Acht leerlingen geven aan in niets te geloven. Zoals bleek in het vorige hoofdstuk, gaat de afwijzing van een hogere macht soms gepaard met een verwijzing naar een autonoom leven dat de leerling zelf vormgeeft aan de hand van keuzes. Er is in die gevallen sprake van een overlap in de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing.

Wat tonen de bovenstaande studies aan? Allereerst blijken leerlingen diverse associaties te hebben bij de begrippen spiritualiteit en religie. Het zijn meestal echter geen associaties van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing, zoals omschreven door Alma en Smaling (2010). Algemene vragen naar spiritualiteit en religie interpreteren jeugdigen, op een uitzondering na, niet als vragen naar een ervaring van een verbinding met een persoonsoverstijgend karakter. Er worden bij het begrip spiritualiteit associaties gevonden die behoren tot de functionele dimensie van levensbeschouwing en diverse substantiële dimensies. Leerlingen interpreteren vragen naar spiritualiteit dus waarschijnlijk als vragen naar levensbeschouwing in algemene zin en soms zelfs in nog bredere zin wanneer zij verwijzen naar het alledaagse leven.

Een andere bevinding is dat enkele leerlingen via vragen van andere substantiële dimensies van levensbeschouwing komen te spreken over religieuze ideeën die horen bij de spiritueel-transcendente dimensie. Levensbeschouwelijke vragen van een andere dimensie kunnen hiertoe dus uitnodigen. Net als in het voorgaande hoofdstuk is te zien dat de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing soms samenvallen. Het begrip spiritualiteit roept bij leerlingen de existentiële vraag 'wie ben ik?' op. Er zijn leerlingen die deze vraag beantwoorden met een verwijzing naar een door God gegeven identiteit. Zij verwijzen naar de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Jeugdigen lijken het onderscheid tussen de diverse dimensies van levensbeschouwing die Alma en Smaling omschrijven niet te maken wanneer zij algemene, open vragen krijgen voorgelegd. In een studie waarin de spiritueel-transcendente dimensie is geoperationaliseerd in termen van 'God of een hogere macht,' blijkt uit een voorbeeld dat leerling(en) ideeën bij deze dimensie omschrijven. De specificiteit van de voorgelegde vraag lijkt van invloed te zijn op de uitingen van jeugdigen, of die spiritueel-transcendent van aard zijn of niet.

8.2 Uitingen van spiritueel-transcendente aard in gesprekken met jeugdigen

Er worden nu diverse onderzoeken weergegeven waarin is gepraat met jeugdigen. Er zijn meer en uitgebreidere citaten te vinden dan in de eerste paragraaf van dit hoofdstuk. Dit maakt het onderzoek naar het karakter van de spiritueel-transcendente uitingen en de taal waarin jeugdigen praten beter mogelijk. De paragraaf is opgebouwd aan de hand van de subcategorieën van de spiritueel-transcendente dimensies van levensbeschouwing. Eerst volgen enkele ‘onbepaalde’ uitingen, dan uitingen van verticale transcendentie, transcendentie in immanentie, horizontale transcendentie en een overige categorie. In de categorie ‘onbepaald’ worden algemene uitingen weergegeven en in de categorie ‘overig’ specifieke uitingen die niet zijn onder te brengen onder één van de drie subcategorieën van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing.

8.2.1 Onbepaalde uiting van spiritueel-transcendente aard

In een onderzoek vanuit de jeugdhulpverlening (Kolen, 2008) wordt een specifieke ofwel onbepaalde uiting van spiritueel-transcendente aard beschreven. Bianca is een meisje van vijftien jaar dat in therapie is na een ongeval waarbij ze betrokken was en iemand is omgekomen. Naast deze traumatische ervaring heeft ze last van migraine, waardoor ze op school veel afwezig is en wordt gepest. Bianca vertelt het volgende:

'Ik denk wel eens dat er een grote negatieve kracht is buiten mijzelf die mij dit allemaal aandoet. Ik kan er soms gewoon niet meer tegen vechten, al het positieve moet uit mijn tenen komen.'
(Kolen, 2001; 8).

Bianca zoekt de oorzaak van wat haar overkomt in het bestaan van een kracht buiten haarzelf, waartegen ze een strijd voert. Het is een persoonsoverstijgende kracht die niet verder wordt gedefinieerd dan aan de hand van het woord ‘negatief.’ Het is een kracht die in verbinding staat met haar leven, haar dat ‘allemaal aandoet.’ Er is dus sprake van een uiting van spiritueel-transcendente aard.

8.2.2 Verticale transcendentie

Twee onderzoekers geven uitingen van verticale transcendentie van jeugdigen weer. Het gaat in deze subcategorie van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing over de verbondenheid met een bovenmenselijke macht die ook wel God, Allah of Brahman wordt genoemd. Hoe noemen jeugdigen deze macht als ze erover praten?

Mercer (2006) deed een etnografisch onderzoek naar soorten spiritualiteit onder kinderen in protestantse gemeenschappen en in haar klinische werk. De precieze wijze van dataverzameling met de initiatie van het contact met de kinderen waarvan zij uitingen weergeeft, wordt niet vermeld.

Eén type spiritualiteit die ze herkent, noemt ze ‘kinderen als activisten,’ waarbij ze twee voorbeelden geeft. Ze geeft een voorbeeld van een jongetje en een meisje die spreken in termen van verticale

transcendentie. Het meisje is elf jaar, komt uit San Francisco en voert met haar familie actie tegen oorlog. Ze zegt daarover:

'it shows what I believe and it's what God wants me to do.' (Mercer 2006; 499).

Het gebruik van de term 'God' wijst in het alledaagse taalgebruik op een verticaal transcendente macht. Het meisje praat over een verbondenheid tussen haar en God. Zij weet immers wat God van haar wil, namelijk het in het openbaar pleiten voor vrede.

Daniel, een jongen van negen jaar, reflecteert op het spelen van voetbal:

'I love how I feel when I run after the ball, when I pass it to somebody or when I get the ball. It's a rush. I'm so free. Last night we forgot to stop playing even when it was dark. I go into 'soccer world' and it's like a different reality or something, more than just me or any one person. It's like I can feel God inside my legs, helping me run.' (Mercer, 2006; 499).

Het is een voorbeeld van een fysieke ervaring die een gedachte van spiritueel-transcendente aard oproept. Daniel vertelt over een ervaring tijdens het voetballen die hem meevoert en een bepaalde belevingskwaliteit heeft ('It's a rush. I'm so free.'). Het geeft hem het gevoel een andere werkelijkheid te betreden ('it's like a different reality or something'). Het is een ervaring die hem als persoon overstijgt ('more than just me or any one person'). Daniel legt een relatie tussen het ervaren van die andere werkelijkheid en het concept God. God is een macht die in directe relatie met hem staat, hem helpt te rennen. Het is een prachtig voorbeeld van een uiting van spiritueel-transcendente aard, doordat er op belevingsvolle wijze wordt gesproken over een persoonsoverstijgende ervaring van verbondenheid met de macht God.

Er zijn in het onderzoek van Coles (1990) verschillende jeugdigen die God beschouwen als een almacht die hun observeert. Hij kijkt en luistert naar hen en alleen al daarom zijn ze continu met hem verbonden. Hal, een jongen van tien jaar uit Larence, Massachusetts, gelooft dat God hem hoort:

'He hears everything we say.' (Coles, 1990; 45).

Martha, een meisje van negen jaar, gelooft dat God haar bekijkt:

'He must keep track of us, and how could He do it but through looking? Beats me!' (Coles, 1990; 47).

Het valt op dat deze jeugdigen de verbintenis met God niet alleen vanuit persoonlijk oogpunt beschouwen. Zij gebruiken de persoonlijke voornaamwoorden 'we' en 'us.' Gaat het hier om een persoonlijk doorvoelde verbondenheid met God, die nodig is om de uiting te benoemen als voorbeeld van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing?

Meaghan is een meisje van twaalf jaar uit een katholiek gezin dat naar de kerk gaat en geregeld bidt. Ze geeft een uitgebreidere omschrijving van haar contact met God dan in de bovenstaande uitingen. Coles (1990) praat met Meaghan. In het aanzien van de weidse oceaan gaan Meaghans gedachten uit naar een contact tussen haar en God:

'Last weekend we had the best weather you could want. I rode my bike to the beach [the part of South Boston that borders on Boston Harbor]. I could see way out to the sea. I saw those waves - the ones far away, not the ones that land on the sand-. I just stared. As far as you could see there was water, and then there was the sky. I wished with all my might that I could say a prayer and mention the people [who need God's intervention] and He'd come from up there and say, 'Meaghan, I'll help you out!' He didn't come and talk with me. Why should He? But I got close to Him. I stood still and I looked out as far as I could see, and I thought I could see His face. I mean, I didn't, but I did: He was smiling. Then I realized I was smiling - so it wasn't Him, it was me-. Where would we be when He wasn't around to help?' (Coles, 1990; 164).

God spreekt niet tot Meaghan, maar ze voelt zich wel 'close to Him' in de stilte, waarin ze met haar gedachten bij hem is. Het gevoel van verbondenheid is dusdanig dat de scheidslijn tussen haarzelf en God even verdwijnt. Ze denkt even dat God lacht, maar beseft later dat zij dat zelf is. Meaghan heeft een beeld van God als zich boven ons bevindend en die over het vermogen beschikt om mensen te helpen.

Mary is een meisje van negen jaar uit Tennessee die Coles (1990) vertelt over een nachtmerrie, waarin ze verwaald raakt in een bos en niet meer wegkomt uit een vreemd huis zonder telefoon. Jesus redt haar. Mary gebruikt de termen God en Jesus inwisselbaar. Ze duidt de droom als een geschenk van God, waardoor ze het gevoel heeft dat ze nog meer met hem is verbonden, dichterbij God is. Het zet haar aan om te denken over haar geloof en specifiek over moraliteit in zijn naam:

'How do you die so that God, so that Jesus will say: 'You've been a good person, Mary, and thank you! - you've been worthy'? I try sometimes; but I don't always remember to try. I should remember harder!' (Coles, 1990; 133).

De God waaraan Mary denkt is een oordelende macht, die graag van haar zou zien dat ze 'waardig' leeft. Het is weer een voorbeeld waarin overlap is in de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Mary geeft zin aan haar leven door het in het teken van God te stellen. Ze stelt haar leven in het teken van een persoonlijk streven om een in Gods ogen goed en waardig meisje te zijn. Het voorbeeld is ondergebracht in dit hoofdstuk en niet in het vorige hoofdstuk over de existentiële dimensie van levensbeschouwing, omdat het uitgangspunt van het gesprek God is.

God geeft Mary tekenen die haar aan deze opdracht herinneren. Er is sprake van een ervaring van contact. Dit blijkt uit het volgende citaat, waarin ze een ervaring in de natuur beschouwt als een mogelijk teken van God:

'Last week I was walking, and I saw a squirrel, and it was chasing its tail, I thought. Then it saw me, and it decided to do something: it went over and got an acorn that had fallen from the big oak tree near us, and it scurried up the tree and put it in the hole it has up there. I thought: I might be a big person, a god, to that squirrel- and I reminded him that he should keep on the track and not get caught wasting time. Maybe the Lord wants us to get down to business, like the squirrel did. We're here for something!' (Coles, 1990; 136).

Mary vergelijkt haar positie, groot in het aanzien van de kleine eekhoorn, met die van God die ze 'Heer' noemt. Wat de inhoud van de opdracht van de Heer voor Mary is, blijft grotendeels onduidelijk. Ze heeft het over een 'goed persoon zijn,' 'waardig zijn' en 'aan het werk blijven.' De Heer geeft ook geen pasklare opdrachten aan Mary, zo blijkt uit het volgende citaat:

'I listen when the wind gets strong- if He wants to speak to me. I don't hear His voice, no. It's my own voice I'll hear- but He's got it going! When I'm asking myself what I think about things, and what I should do, then I know it's God saying, 'Mary, you're down there, and you're nearly ten, and you can do a lot now, and you just go ahead, and I'll be there helping you out.' (Coles, 1990; 136).

Nu noemt ze niet de Heer, maar God. Hij helpt haar alleen op weg. Hij zorgt ervoor dat zij kan praten en denken en helpt haar indien nodig. Mary denkt over God als een achterwacht, die haar wanneer het nodig is helpt. Zij is ook zelf verantwoordelijk om haar leven vorm te geven ('you can do a lot now and just go ahead'). Het is opnieuw een voorbeeld waarin de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie samenvloeien.

Coles beschrijft ook voorbeelden van Islamitische kinderen die in het vertellen zowel gebruikmaken van de term 'Allah' als 'God.'

8.2.3 Transcendentie in immanentie

In twee onderzoeken zijn uitingen van transcendentie in immanentie aangetroffen. Het gaat om een omschrijving van een ervaren openheid of verwondering die van buiten komt en het zelf overstijgt. Het verschil met verticale transcendentie is dat er niet gesproken wordt in termen van een macht, maar in termen van ruimte.

Mercer (2006) maakte een typologie van spiritualiteit onder kinderen en gaf bij het kind als mysticus het volgende voorbeeld:

'One ten year old child I interviewed who attended a Sufi school in California spoke of an early childhood experience of her awareness upon looking out upon the ocean's horizon, of a "big out there" existence that she felt small in comparison to, and yet connected with, nevertheless.' (Mercer, 2006; 504)

Het is een voorbeeld van een ervaring van transcendentie in immanentie. De horizon boven de oceaan bevindt zich buiten het zelf, overstijgt het ('she felt small in comparison to') en het meisje voelt zich ermee verbonden ('connected'). Het is echter een citaat van de onderzoeker uit een gesprek met een meisje, waarvan niet zeker is of zij deze woorden ('big out there') letterlijk in de mond heeft genomen.

Schlarb (2007) deed een retrospectief onderzoek onder twaalf volwassenen tussen vierentwintig en zevenenvijftig jaar uit San Francisco naar transpersoonlijke piekervaringen in de jeugd. De respondenten meldden zichzelf aan na een oproep voor deelname aan het onderzoek die zij per post ontvingen. Het gaat dus om een groep mensen die zich bijzondere ervaringen uit hun jeugd herinnert en daarover iets wil vertellen. Er zijn semigestructureerde interviews afgenomen, waarvan de vragen niet worden weergegeven. Er volgde een thematische inhoudsanalyse.

Verschillende respondenten geven aan dat zij gedurende hun jeugd verschillende transpersoonlijke piekervaringen hebben gehad. Die deden zich op spontane wijze en meestal in de natuur voor. De wijze waarop betekenis wordt gegeven aan de ervaring is mogelijk anders dan in hun jeugdijaren, door een uitbreiding van cognitieve en reflectieve vermogens en verder opgedane ervaringen met het toenemen van de jaren. De woordenschat is hoogstwaarschijnlijk uitgebreider in de volwassenheid dan in de jeugdijaren. Dit onderzoek wordt dus niet geanalyseerd om zicht te krijgen op de taal waarin jeugdigen praten over spiritueel-transcendente ervaringen. Het onderzoek geeft wel inzicht in het soort ervaringen die jeugdigen hebben (en die zij mogelijk tot uitdrukking brengen). Om die reden volgt hier een vermelding van de resultaten. Het blijkt in dit onderzoek om diverse ervaringen van transcendentie in immanentie te gaan, waarin het persoonlijke leven wordt overstegen in een doorvoelde verbinding met een grote, open buitenwereld.

'I was aware that I was part of and at the same time connected to a great and powerful presence that was both within me and without me.'

'I lost the 'I,' the personal reference.'

'I was part of everything and everything was part of me in one moment. There was just oneness, everything was connected in non-duality.' (Schlarb, 2007; 252)

Het zijn omschrijvingen van ervaringen die mogelijk eenheidservaringen zijn te noemen. De ervaringen van transcendentie worden omschreven met verwijzingen naar de spontaniteit waarmee ze zich voordoen ('suddenly'), het gevoel van ontzag ('awe'), zaligheid ('ecstasy'), tijdloosheid ('timeless') en heldere gewaarwording ('everything was very defined'). Het zijn ervaringen met een

belevingskwaliteit. Dit wordt geïllustreerd in de volgende citaten:

'I was suddenly in awe. I don't know if there was anything that really triggered them. No set of circumstances were needed.'

'It was another timeless place of pure joy, peace and ecstasy. It was such a blissful feeling.'

'There was definitely a timeless quality. It felt like I was kind of suspended in time.'

'Everything was very defined, very three-dimensional, and organic things were extremely living.' (Schlarb, 2007; 252).

Tweede van de respondenten vertelde in de interviews dat zij dergelijke spiritueel-transcendente ervaringen niet durfde te delen met naasten. Op basis van deze bevinding kan worden gesuggereerd dat jeugdigen vaker dergelijke ervaringen meemaken dan volwassenen in de omgeving van hen weten. Dit is ondanks dat het: 'Children's highest, happiest and most meaningful moments' zijn (Schlarb, 2007; 249). De ervaring van transcendentie in immanentie wordt hier dus een 'transpersoonlijke piekervaring' genoemd en gekenmerkt door openheid en een bijzondere belevingskwaliteit van de ervaring. Er zijn geen onderzoeken gevonden waarin jeugdigen dergelijke uitingen doen.

8.2.4 Horizontale transcendentie

In een studie van Hyde (2008) worden voorbeelden van horizontale transcendentie weergegeven. Het gaat hier om waarden die een morele betrokkenheid stimuleren en gezien kunnen worden als nastrevenswaardige idealen.

Hyde (2008) deed onderzoek naar spirituele vragen in groepsgesprekken onder leerlingen van katholieke basisscholen in Australië in de leeftijd van acht en tien jaar. De spirituele queeste operationaliseerde zij aan de hand van de volgende vraag: 'I wonder what you think really, really matters?' Ze gaf de leerlingen de tijd om aan haar aanwezigheid te wennen en participeerde eerst enkele keren in de klassen voordat ze met de leerlingen ging werken. Hyde verzorgde voor twee verschillende klassen drie opeenvolgende groepsdiscussies waarin zes kinderen participeerden. Ze is zich bewust van de mogelijke invloed die uitgaat van het werken in een groep. Ze merkt, vooral voor de leerlingen van ongeveer tien jaar oud, dat het moeilijk is hen bij het groepsgesprek te betrekken. Wanneer leerlingen ideeën delen, volgt daarop geregeld gegiechel en valt het gesprek stil. Het is de vraag of deze context voldoende veilig en uitnodigend is geweest voor de leerlingen om hun reflecties te uiten.

Er zijn in ieder geval enkele leerlingen dapper genoeg om te reflecteren op wat van waarde is in hun leven. Een meisje, Imelda, praat over haar familie:

'What matters to me, is to take care of my family because they might split up or have a divorce or something. You have to take care of your family and they have to take care for you, even if you do something wrong, and even if they do something wrong to you. You still have to care

for them.' (Hyde, 2008; 36).

Het gaat in dit voorbeeld over de waarde 'zorgen,' die Imelda betreft op haar familie. Het nastrevenswaardige blijkt uit de introductie aan de hand van de woorden 'what matters to me is.' Het is een antwoord dat volgt op de vraag. Imelda is zich bewust is van de wederkerigheid van relaties ('you have to take care of your family and they have to take care for you') en de onvoorwaardelijkheid daarvan ('even if you/ they do something wrong').

John, een jongen van ongeveer tien jaar oud, wijst liefde en genegenheid aan als nastrevenswaardig en bestempelt die als essentieel voor de mens:

'Love matters. If you weren't loved, I don't think any of us would be here, cos, you need love and affection. (Hyde, 2008; 37).

Stacey wenst wereldvrede:

'I would wish for world peace so that we could all be happy.' (Hyde, 2008; 38).

Het gebruik van het werkwoord 'wensen' duidt aan dat wereldvrede een ideaal voor haar is. Er blijft alleen enige twijfel of zij zich ook aan deze waarde verbindt. Streeft zij in haar leven naar vrede?

8.2.5. Overige spirituele uitingen

Twee onderzoekers geven uitingen van jeugdigen weer die specifiek zijn en van spiritueel-transcendente aard, maar die niet zijn onder te brengen onder één van de drie subcategorieën.

Robert Coles (1990) deed veldonderzoeken onder jeugdigen met diverse geloofsachtergronden en uit diverse werelddelen. Nathalie is een meisje van acht jaar en afkomstig van de Hopi stam uit Mexico. Coles maakt kennis met haar in haar alledaagse omgeving, waarin zij zich welwillend toont om met hem te praten. In de vallende schemering praten zij over het leven van dieren. Nathalie initieert het thema een volgend leven. Ze geeft eerst enkele uitspraken van haar ouders weer: 'Dad says we go from one life to another. Mother says, 'Live this one, and stop asking about the next in line!' (Coles, 1990; 151). Nathalie volgt de overtuiging van haar moeder niet. Ze zegt dat ze veel nadenkt over 'the mesa,' de plaats waar haar voorouders heen gaan. Het volgende leven is een actueel thema in het leven van Nathalie, gezien de ziekte van haar oma. Zij bevindt zich aldus Nathalie tussen de wereld waarin zij leeft en de 'mesa.' Het denken aan haar voorouders geeft haar het gevoel contact met hen te hebben:

'I visit it [in my thoughts], and I meet our ancestors. They give me a blanket, and they hold me, and they point to the sky and say there are more up there - our ancestors.' (Coles, 1990; 151).

De 'mesa,' ofwel het hiernamaals is een plaats die het alledaagse, aardse leven *overstijgt* en waar haar overleden voorouders verblijven. Nathalie voelt hiermee een *verbinding*. Ze uit deze op nogal

alledaagse wijze wanneer ze over haar voorouders praat die haar een deken aanbieden. Deze twee kenmerken maken het tot een spiritueel-transcendente uiting. De ervaren verbondenheid met voorouders maakt dit een speciale uiting. Er wordt niet gesproken van een bovenmenselijke macht ofwel radicale alteriteit, zoals kenmerkend is voor verticale transcendentie. Er wordt ook niet gesproken van een van buiten ervaren openheid. Het overstijgen van de werkelijkheid is bepaald, het gaat namelijk over het contact met haar voorouders. Het gaat verder dan relationele waarden die een nastrevenswaardig ideaal tijdens het leven vormen. Er lijkt hier sprake van een spiritueel-transcendente uiting die niet tot één van de in de humanistiek omschreven subcategorieën behoort. Gaat het hier om een soort uiting van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing die over het hoofd wordt gezien?

Nathalie heeft een beeld bij de vorm die een overledene aanneemt na de dood. Na onze dood worden we vogels:

‘Do you see birds on trees, how they leave, to get a drink or a bite to eat, fly away, and other follow, and the whole day goes by, birds and more birds? We become birds when we die. We fly away, but we come back.’ (Coles, 1990; 151).

Dit is een idee dat lijkt op reïncarnatie door de terugkeer naar de aarde in een andere bestaansvorm. Iets anders dat opvalt aan deze uiting, is de opmerking: ‘We fly away, but we come back.’ Hoe is die uitspraak te interpreteren? Later in het gesprek wordt duidelijk wat dit voor Nathalie inhoudt:

‘The wind helps the birds, and it helps us. It brings the spirits of our ancestors from here to the mesa and back. When the wind shifts, that’s the time to stop what you are doing and listen very carefully. That is when you hear what will happen. I have seen my ancestors and others lifted towards us by the wind. They come here and whisper to our old people, and then they [the old people] talk to us [about what they have learned].’ (Coles, 1990; 152).

De natuur, de wind, werkt als intermediërende kracht. Ze komt hierdoor in contact met haar overleden voorouders. Zij voorzien de levenden, vooral de ouderen van raad en informatie over wat er staat te gebeuren. Mits zij luisteren. De voorouders beschikken aldus Nathalie over voorspellende gaven. Zij hebben haar verteld dat ze haar grootmoeder ieder moment verwachten.

Het zijn niet alleen de voorouders die contact met Nathalie leggen als zij oplet en zich stilhoudt. Nathalie kan ook in contact met hen komen via gebed. Via een vraag van Coles over hoe zij bidt, wordt duidelijk dat ze tegen hen praat en haar gedachten de voorouders op de mesa ook bereiken:

N: *‘I sit. I close my eyes. I let myself join our people. I ask them to include me in their number. I talk to them. Then I see them.’*

C: *‘Are your eyes open?’*

N: *'No, they are closed. [I Judge them only half-closed]. My thoughts cross our land and they are heard on the mesa. They are like the birds. They rise and circle and circle, and then they gradually head for the mesa, and our ancestors wait there for news of us.'* (Coles, 1990; 152-153).

Ze spreekt hier letterlijk over haar beleving van contact met haar voorouders ('I let myself join our people,' 'I ask them,' 'I talk to them,' 'I see them'). Haar gedachten bereiken via het land en de lucht, (de natuur) de plaats waar haar voorouders verblijven. Zowel de overleden voorouders leggen contact met Nathalie als zij met hen. Er is sprake van een wederzijdse verbondenheid tussen de levenden en de doden die uitwijst dat er meer is dan het leven op aarde.

Leighton (2008) bestudeerde de mogelijkheden voor spirituele groei in een therapeutische setting. Ondanks de veelbelovende verwijzing naar het narratieve karakter van de therapie is er in de studie (N=2) een zeer beperkt aantal uitingen weergegeven. De studie is vooral gericht op het aantonen van de bijdrage van de therapie aan het psychisch welbevinden en beschrijft de therapeutische interventies, context en het resultaat. Er wordt geconcludeerd dat beide meisjes reflecteren op hun ervaringen, gedachten en waarden. Zij zijn in staat om overtuigingen te herformuleren, wat spirituele groei mogelijk maakt.

Er wordt geïllustreerd dat een breukervaring, het verlies van een dierbare, vragen van spiritueel-transcendente aard oproept. De dood roept een vraag op naar het hiernamaals, het persoonsoverstijgende geheel waarvan we deel uitmaken. Angela is een meisje van veertien jaar dat tien jaar geleden haar moeder heeft verloren bij een auto-ongeval, waarbij ze zelf ook bij betrokken was. Ze durft haar zorgen over haar overleden moeder niet te delen met familieleden uit angst hen te belasten. De huisarts verwijst haar door naar therapie, omdat ze last heeft van terugkerende nachtmerries over het ongeval en een gevoel van eenzaamheid en ze zich zowel thuis als op school vijandig gedraagt. Angela heeft wisselende gedachten over de dood die haar verwarren. Ze vertelt de therapeut dat ze het moeilijk vindt om in een God te geloven, een geloof van verticaal transcendente aard. Angela lijkt te geloven in het boeddhistische idee van reïncarnatie: *'something of you lived on in others when you died.'* (Leighton, 2008; 27). Wie die 'others' zijn, wordt niet beschreven. Er mist ook een duidelijke verwijzing waaruit blijkt dat het gaat om een reflectie op het persoonlijke leven. Het kan ook gaan over een algemeen beeld van de kosmos en dan gaat het over de ontische dimensie van levensbeschouwing. Het is een idee van spiritueel-transcendente aard wanneer zij het interpreteert als een uiting over haar leven. Dat zij voortleeft in anderen wanneer ze overlijdt. Ze neemt in dat geval een persoonsoverstijgend perspectief in, waarbij er sprake is van een verbintenis van het eigen leven met dat van anderen.

8.3 De bevindingen samengevat

Wat zijn de bevindingen in dit hoofdstuk? Jeugdigen reflecteren op hun leven in een groter persoonsoverstijgend geheel. De doorvoelde verbondenheid die kenmerkend is voor de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing wordt enkele keren op belevingsvolle wijze verwoord. Jeugdigen doen uitingen van de subcategorie verticale transcendentie en horizontale transcendentie. Wanneer er sprake is van een uiting van verticale transcendentie praten jeugdigen over ‘God,’ ‘de Heer’ of Allah.’ Het zou verhelderend zijn als er in toekomstige onderzoeken doorgevraagd wordt naar Godsbeelden om te controleren of deze daadwerkelijk zijn te interpreteren als vorm van verticale transcendentie. Voor de categorie transcendentie in immanentie geldt dat jeugdigen mogelijk vaker dergelijk ervaringen hebben dan volwassenen weten, omdat ze angstig zijn deze met anderen te delen. Er zijn echter geen uitingen van jeugdigen voor deze dimensie van levensbeschouwing gevonden. We weten dus niet of jeugdigen over de taal beschikken om deze persoonsoverstijgende ervaringen van ruimte met een bijzondere belevingskwaliteit te duiden.

De werkelijkheid blijkt complexer dan een model dat bestaat uit theoretische omschrijvingen. Niet alle uitingen zijn onder te brengen onder de subcategorieën van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Een doorvoelde verbondenheid met voorouders is niet in één van deze categorieën te plaatsen. Wat we opnieuw zien, is dat de spiritueel-transcendente en existentiële dimensie van levensbeschouwing elkaar overlappen. Er zijn jeugdigen die hun leven in het teken stellen van wat zij denken dat er van hen wordt verwacht door een hogere macht. Het gaat hier vaak over morele gedachten over de invulling van hun leven.

In paragraaf één zijn in vergelijking met paragraaf twee weinig uitingen van spiritueel-transcendente aard te vinden. Jeugdigen doen in gesprekken meer spiritueel-transcendenten uitspraken. Mogelijk is het beantwoorden van (algemene) schriftelijke vragen een minder goede onderzoeksmethode om te vragen naar spiritueel-transcendente uitingen van jeugdigen dan het aangaan van het gesprek. Waarschijnlijk beschikken we nog niet over de goede formuleringen van vragen om de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing te ontlokken. Het is uit de literatuur meestal niet op te maken of jeugdigen in gesprek zelf opmerkingen van spiritueel-transcendente aard initieerden of er een vraag aan hen werd gesteld die deze ontlokten. Het blijft dus onduidelijk wat goede vragen zijn om jeugdigen hun ideeën van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing te laten verwoorden. In gesprekken bestaat de mogelijkheid om jeugdigen uit te nodigen om verder te praten over woorden of thema’s die mogelijk duiden op de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Tenslotte lijkt de context van belang. In de illustraties in dit hoofdstuk valt namelijk op dat het zijn in de (stille of weidse) natuur vaak gedachten van spiritueel-transcendente aard oproept. Mogelijk praten jeugdigen hierover gemakkelijker buiten dan binnen in de klas of in een kamer in een instantie voor jeugdhulpverlening.

9. Conclusie en discussie

9.1 Levensbeschouwing

Voor deze studie naar levensbeschouwelijke uitingen van jeugdigen is eerst het concept levensbeschouwing onderzocht. De vraag wat dat is, is een vereiste om uitingen van die aard op te sporen. Het bleek een vrij complexe aangelegenheid. Levensbeschouwing is niet zo gemakkelijk eenduidig te definiëren en het gebruik van concepten in wetenschappelijke publicaties is divers en niet eenduidig. Het onderzoek was voornamelijk een theoretisch exercitie, waarin gezocht werd naar conceptuele helderheid.

De rijkdom van levensbeschouwing als zich uitstrekkend over verschillende domeinen in het menselijke leven, stelt ons voor een uitdaging wanneer we het pogen te verhelderen. Er zijn dimensies van levensbeschouwing gericht op nadenken, op doen en op uitingsvormen in samenlevingen. In dit onderzoek stond inhoud en betekenisgeving centraal, wat behoort tot de substantiële dimensie van levensbeschouwing (Alma en Smaling, 2010). Het ging over inhouden van een specifiek soort, namelijk over de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Die zijn aangewezen als karakteristiek voor het werk van humanistici vanwege de reflectie op het eigen leven (in een groter geheel). Die reflectie maakt levensbeschouwing tot een bron van zingeving. Het kan een doel aanbieden in het leven, een positieve invloed uitoefenen op het welbevinden en maken dat het eigen leven wordt geplaatst in breder betekenisvol verband (Alma en Smaling, 2010). Een nuance van levensbeschouwing als persoonlijke doordenking is gepast. Die doordenking is namelijk maar voor een deel autonoom en zelfbewust. De beschouwing van het leven lijkt inherent te zijn aan het mens-zijn ofwel vervat te liggen in de biologische opmaak van de mens. Daarnaast vindt levensbeschouwelijke vorming niet plaats in een luchtbel, maar in een context van plaats, tijd en cultuur die invloed uitoefent.

Onderzoekers uit diverse disciplines hebben verschillende aannames over jeugd en levensbeschouwing. Enkelen stellen dat jeugdigen in staat zijn om zelf actief na te denken over levensbeschouwing (Coles, 1990, Stuij, 2002, Geurts, 2005, Ubani en Tirri, 2008, Kolen, 2001, Van Doorn en Louwe, 2006). Andere onderzoekers zien de ontwikkeling als een samenspel tussen de omgeving en de jeugdige (Langeveld, 1979, Mercer, 2006). Tenslotte beschrijven enkele onderzoekers een afnemende rol van levensbeschouwing in het leven van jeugdigen (Hay and Nye, 1998, Kuyk, 2003). In deze beschrijvende literatuur blijft het onduidelijk of en wat voor levensbeschouwelijke uitingen jeugdigen doen.

9.2 Concepten in de onderzoeksliteratuur

Er wordt een keur aan concepten gebruikt in de onderzoeksliteratuur, maar de begrippen 'levensbeschouwing' en 'existentieel' worden niet gebruikt. De definities van zingeving, spiritualiteit en religie zijn vaak abstract en hebben overlap met diverse dimensies van levensbeschouwing. Er is

sprake van een gebrek aan eenduidigheid in de betekenis die aan deze begrippen wordt toegekend.

Operationalisaties van de begrippen treffen we alleen aan in publicaties uit educatieve omgevingen en niet vanuit de hulpverlening. Het valt op dat er in de jeugdhulpverlening nauwelijks onderzoek is gedaan naar zingeving, spiritualiteit en religie. Voor de operationalisatie van deze termen geldt ook dat het vaak om omschrijvingen gaat van diverse dimensies van levensbeschouwing. Onderzoek naar zingeving, spiritualiteit en religie gaat dus niet altijd over de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing.

Voor een analyse van de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing volstaat geen specifieke zoekterm. Het conceptuele werk van onderzoekers is niet zo sterk. Er wordt over existentiële thema's gepubliceerd onder de term 'meaning in life,' zingevende oriëntatie. De begrippen spiritualiteit en religie leveren echter zo nu en dan ook omschrijvingen van existentiële aard op. De termen 'meaning in life' en zingevende oriëntatie worden overigens alleen door Nederlandse onderzoekers gebruikt voor de doelgroep jeugd (Alma en Janssen, 2000, Mulders en Brugman, 2011). In het buitenland lijkt er geen onderzoek specifiek gericht te zijn op betekenisgeving of zingeving van jeugdigen. Er is nauwelijks oog voor de existentiële dimensie van levensbeschouwing in wetenschappelijke publicaties.

De term spiritualiteit wordt veelvuldig gebruikt in de onderzoeksliteratuur, maar voor diverse dimensies van levensbeschouwing en is dus weinig specifiek. Spiritualiteit wordt zeker niet exclusief gedefinieerd en geoperationaliseerd in termen van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Het begrip wordt vaak anders geïnterpreteerd dan een ervaren verbondenheid met een persoonsoverstijgend karakter.

De ordelijkheid waarmee Alma en Smaling (2010) diverse dimensies van levensbeschouwing onderscheiden is geenszins aan te treffen in de onderzoeksliteratuur over zingeving, spiritualiteit en religie voor de doelgroep jeugd.

9.3 Uitingen van jeugdigen

Na een verkenning van de publicaties over jeugd en levensbeschouwing kon de zoektocht zich richten op uitingen van jeugdigen. De aanname van auteurs uit diverse disciplines (het onderzoek, educatie en de jeugdhulpverlening) dat jeugdigen nadenken over levensbeschouwelijke kwesties wordt in empirische literatuur deels bevestigd voor de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Jeugdigen zijn in staat om te reflecteren op hun eigen leven (in een persoonsoverstijgend geheel).

Er is een tweedeling te herkennen in de diverse onderzoeken waarin jeugdigen zich uiten over de betekenis van hun leven, *de existentiële dimensie van levensbeschouwing*. In een deel van de studies, waarin schriftelijke vragen aan jeugdigen zijn voorgelegd, wordt geconcludeerd dat jeugdigen vooral op alledaagse wijze betekenis geven aan hun leven (Alma en Janssen, 2000, Mulders en Brugman,

2011). In gesprekken in de jeugdhulpverlening zijn meer voorbeelden van existentiële uitingen van jeugdigen te vinden (Coles, 1990, Kolen, 2008). Het meemaken van breukervaringen (ziekte, overlijden, verbroken familiecontacten) zorgt er mogelijk voor dat deze laatste groep meer nadent over existentiële vragen. Het is echter ook mogelijk dat we nog niet over de juiste vraagformuleringen en onderzoekswijzen beschikken om jeugdigen in onderzoek uit te nodigen om geschreven reflecties op hun leven te geven.

Jeugdigen zijn in staat om te reflecteren op hun leven. Zij stellen zichzelf existentiële vragen als: ‘wie ben ik?’ (Wintersgill, 2008, Gersch e.a., 2008). Zij denken ook na over het existentiële thema eendigheid en de betekenis van hun leven (Alma en Janssen, 2000, Tirri e.a., 2005, Coles, 1990). Ook wanneer hen niet op directe wijze wordt gevraagd naar een reflectie op hun leven, initiëren jeugdigen die (Tirri e.a., 2005; Wintersgill, 2008). Dit is een aanwijzing dat zij nadenken over hun leven.

Er blijft een vraag liggen. Is er mogelijke sprake van een overlap van alledaagse vormen van zingeving met de existentiële dimensie van levensbeschouwing? Een veel genoemd thema is verbondenheid of relationaliteit, waarbij jeugdigen voornamelijk verwijzen naar familie en vrienden (Mulders en Brugman, 2011, Alma en Janssen, 2000, Kolen, 2001, Coles, 1990). Jeugdigen bestempelen alledaagse contacten als betekenisvol voor hun leven. Het is wellicht een thema dat zich bevindt op het raakvlak van alledaagse ervaringen en een reflectie op het leven. Dit is een aanwijzing dat alledaagse zingeving en reflecties van existentieel levensbeschouwelijke aard mogelijk dichterbij elkaar liggen dan gedacht of elkaar misschien zelfs overlappen.

Jeugdigen reflecteren op hun leven in een groter persoonoverstijgend geheel, *de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing*. De doorvoelde verbondenheid die kenmerkend is voor deze dimensie van levensbeschouwing wordt enkele keren op belevingsvolle wijze verwoord door jeugdigen.

Algemene vragen naar spiritualiteit en religie interpreteren jeugdigen, op een uitzondering na, niet als vragen naar een verbinding met een persoonsoverstijgend karakter (Ubani en Tirri, 2006, Wintersgill, 2008). Hun interpretaties hebben overlap met diverse dimensies van levensbeschouwing. Vragen naar spiritualiteit interpreteren zij als vragen naar levensbeschouwing in algemene zin. Soms interpreteren ze deze zelfs nog breder en geven verwijzingen naar het alledaagse leven.

Jeugdigen doen in gesprekken meer spiritueel-transcendente uitspraken dan op papier. De context speelt hierbij mogelijk een rol. Het onderzoek in geschreven vorm, is voornamelijk onderzoek dat gedaan is in educatieve omgevingen. De gesprekken zijn gevoerd in de jeugdhulpverlening en in veldonderzoek, waarbij de onderzoeker de jeugdigen vaak meerdere keren sprak en er ruimte was voor relatieopbouw. Waarschijnlijk beschikken we nog niet over de goede vraagformuleringen om jeugdigen uit te nodigen ideeën van spiritueel-transcendente aard op te schrijven. In gesprekken bestaat de mogelijkheid om jeugdigen uit te nodigen verder te praten over woorden of thema's die mogelijk duiden op de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. In individuele

interviews en gesprekken bleek het doorvragen resultaat te hebben (Gersch e.a., 2008, Coles, 1990).

Voor verticale transcendentie en horizontale transcendentie als subcategorieën van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing zijn voorbeelden gevonden. Jeugdigen hebben het over een bovenmenselijke macht die vaak God wordt genoemd. (Ubani en Tirri, 2006, Wintersgill, 2008, Gersch e.a., 2008, Alma en Janssen, 2000, Mercer, 2006, Coles, 1990). Zij stellen God vaak voor als toeziend op hun leven, maar als een macht die hen ook verantwoordelijkheid toeschrijft om het eigen leven vorm te geven. Jeugdigen noemen moreel nastrevenswaardige idealen als zorgen voor familie, liefde en wereldvrede (Hyde, 2008), die behoren tot horizontale transcendentie.

Van transcendentie in immanentie zijn geen voorbeelden van directe uitingen van jeugdigen gevonden. Zij beschikken mogelijk nog niet over voldoende talige vermogens om dergelijke ervaringen te omschrijven, die gekenmerkt worden door een bijzondere beleving van tijdloosheid, ontzag, zaligheid of heldere gewaarwording. Het retrospectieve onderzoek van Schlarb (2007) toont echter aan dat jeugdigen schroom hebben hierover te praten, terwijl de meerderheid dat wel zou willen.

Er zijn aanwijzingen te vinden dat jeugdigen het moeilijk vinden om het leven van alledag via een reflectie te overstijgen (Alma en Janssen, 2000) en de existentiële vraag naar de reden van hun bestaan te verwoorden (Gersch e.a., 2008). In het onderzoek van Tirri e.a. waarin jeugdigen zelf vragen over de toekomst opstelden, zijn geen vragen van de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing te vinden. De vraagstelling, maar ook de wijze waarop het onderzoek is vormgegeven, kan invloed hebben uitgeoefend op de resultaten. In de methodische omschrijvingen van de studies is, op een uitzondering na, niet op te maken of de verwachtingen van het gesprek zodanig zijn verhelderd dat jeugdigen weten dat er geen goede of foute antwoorden zijn, maar er interesse is voor de betekenis die zij geven aan (wensen en ervaringen in) hun leven. Het gaat mogelijk over thema's waarover ze niet gewend zijn zich te uiten en die ze zelf niet initiëren.

De omschrijving van de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing (Alma en Smaling, 2010), helpt om uitingen van dergelijke aard te herkennen. Het blijkt een handvat, een kapstok, waaronder uitingen van jeugdigen zijn ondergebracht. We kunnen concluderen dat jeugdigen reflecteren op hun leven. Het werken met dergelijke theoretische omschrijvingen heeft echter ook zijn beperkingen en dat zien we in deze studie. Er is sprake overlap in de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Er zijn jeugdigen die het geloof in een bovenmenselijke macht afwijzen (de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing). Zij doen dat met een verwijzing naar autonomie ofwel zelfbeschikking om het leven vorm te geven, die existentieel van aard is (Alma en Janssen, 2000, Wintersgill, 2008). Er zijn diverse jeugdigen die hun leven betekenis geven of in het teken stellen van een bovenmenselijke macht en verwijzen naar een door God gegeven identiteit (Alma en Janssen, 2000, Wintersgill, 2008, Coles, 1990). Jeugdigen doen

dus samengestelde uitingen, waarin zowel kenmerken van de existentiële als de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing zijn te vinden. Het zijn uitingen die niet exclusief zijn onder te brengen onder één dimensie. Een andere beperking van het werken met theoretische omschrijvingen is dat de complexe werkelijkheid er niet geheel in te vatten is. Niet alle uitingen zijn onder te brengen onder de subdimensies van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing, zoals de doorvoelde verbondenheid met overleden voorouders (Coles, 1990).

10. Aanbevelingen

Voor onderzoekers en geïnteresseerden in het veld van levensbeschouwing, religie en zingeving is het advies om zorgvuldig te zijn met het gebruik van concepten die (aspecten of dimensies van) levensbeschouwing aanduiden. Gezien de veelheid aan interpretaties, zowel in definiëringen als in operationalisaties, is het belangrijk te weten welke betekenis onderzoekers eraan toeschrijven.

Een aanbeveling voor vervolgonderzoek naar reflecties van jeugdigen op hun leven, is om hen voorafgaand te informeren over wat er van hen wordt gevraagd en verwacht in het onderzoek of het gesprek. In de neerslag van het onderzoek is het belangrijk dit expliciet te vermelden, omdat het invloed kan uitoefenen op de resultaten. Een andere aanbeveling voor de neerslag van onderzoeksresultaten is dat er in de toekomst meer aandacht mag zijn voor de taal waarin jeugdigen uiting geven aan existentiële en spiritueel-transcendente thema's. In enkele onderzoeken worden de uitingen samengenomen om overzicht te creëren en niet geïllustreerd met voorbeelden. Het blijft in die onderzoeken onduidelijk welke taal jeugdigen gebruiken.

Er gelden enkele aandachtspunten voor de formulering van vragen naar de existentiële en spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing. Het is belangrijk dat de jeugdige op directe wijze wordt aangesproken (met de tweede persoon enkelvoud, 'je' of 'jij'), omdat het gaat om persoonlijke reflecties. Bij de existentiële dimensie is het belangrijk te vragen naar het eigen leven van de leerling, een overstijging van het hier en nu. Een voorbeeld van een existentiële vraag is: 'Wat vind *je* belangrijk in *jouw* leven?' Voor de operationalisatie van de spiritueel-transcendente dimensie van levensbeschouwing zijn verschillende termen bruikbaar: 'meer dan de gewone dingen,' 'iets hogers,' 'God,' 'een hogere macht,' 'iets wat ons allemaal te boven gaat,' 'een Goddelijk of groter plan,' 'het lot.' Verder onderzoek naar welke vragen en formuleringen uitingen van existentiële of spiritueel-transcendente aard oproepen, verdient aanbeveling. Van IJssel (2007) geeft in haar onderzoek naar de rol van spiritualiteit in het werk van humanistisch geestelijk raadslieden vragen weer die hiervoor mogelijk bruikbaar zijn.

Het verdient aanbeveling om te kijken naar andere wijzen waarop jeugdigen bezig zijn met existentiële en/ of spiritueel-transcendente thema's dan via het woord. Het viel in dit onderzoek op dat het zijn in de stille, weidse natuur of de fysieke ervaring van sport een bijzondere ervaring voor jeugdigen kan zijn, die gedachten van spiritueel-transcendente aard oproepen. De beleving zelf kan ook een directe, gevoelsmatige ervaring zijn die bijblijft. Er kan ook worden gedacht aan onderzoek naar de laag tussen directe ervaringen en in woorden geuite reflecties. Bijvoorbeeld aan een sensitiviteit, gevoeligheid of opmerkzaamheid. Naast taal zijn er ook andere symbolische vormen om uitdrukking te geven aan existentiële of spiritueel-transcendente thema's, zoals in creatieve werkvormen en rituelen. Mercer (2006) wees in haar onderzoek naar spiritualiteit onder kinderen op de minder talige kant van

spiritualiteit (het mysterieuze, de fysieke ervaring en het gevoel) die mogelijk meer aansluit bij de belevingswereld en mogelijkheden van kinderen:

‘Probably the primary difference in the spirituality of children and that of adults concerns which of these dimensions takes precedence, based on developmental capacities: children clearly experience the encounter with mystery, physical experience, and affective dimensions of spirituality, but the cognitive, rational dimension of spirituality may be less significant as a feature of their ways of being spiritual, but not “less spiritual” than of adults with more developed capacities for abstract thinking and verbal reasoning.’ (Mercer, 2006; 513).

Het is een optie om op talige wijze aandacht te besteden aan existentiële en spiritueel-transendente thema's en vragen, maar er zijn meer mogelijkheden die buiten dat spectrum vallen. Wellicht kunnen jeugdigen zin beleven aan het op creatieve en belevingsvolle wijze uitdrukken van hun gevoelens, ideeën en ervaringen in hun leven.

Bronvermelding

- Alma, H.A. (2008). Religie en humanisme. In Ter Borg, M., Borgman, E. en Buitelaar, M. (Eds.), *Handboek Religie in Nederland: Perspectief - overzicht - debat* Zoetermeer: Meinema. p. 309-323.
- Alma, H.A. en Anbeek, C.W. (2011). Humanistisch levensbeschouwen en interlevensbeschouwelijke geestelijke verzorging. *Tijdschrift voor humanistiek*, 46(12), p. 68-77.
- Alma, H. en Janssen, J. (2000). Jeugd en zingeving: een open vraag. In: Alma, A., Janssen, J., Miedema, S. en Van Spaendonck, J. *Zin op school. Zingeving in het voorgezet onderwijs*. Nijmegen: Drukkerij MacDonal bv.
- Alma, H. A. en Smaling, A. (2010). Zingeving en levensbeschouwing: een conceptuele en thematische verkenning. in: Alma, H. en Smaling, A. (red.) *Waarvoor je leeft. Studies naar humanistische bronnen van zin*. p. 17- 39. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Aloni, N. (2007). *Enhancing Humanity. The Philosophical Foundations of Humanistic Education*. Dordrecht: Springer.
- Brammer, L.M. (1993-a). Relationship Building Strategies and Methods: Reflective Relationship Techniques. In: *Therapeutic Counseling and Psychotherapy*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc. pp. 114-122.
- Brammer, L.M. (1993-b). Strategies for Facilitating and Evaluating Change: *Strategies for restructuring the Client's self*. In *Therapeutic Counseling and Psychotherapy*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc. pp 177-191.
- Coles, R. (1990). *The Spiritual Life of Children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Derckx, P. (1993). Wat is humanisme? Hoofdlijnen in de Europese humanistische traditie en hun actuele betekenis. In: Cliteur en Van Houten, *Humanisme*, p. 99-114.
- Dewey, J. (1934). *A Common Faith*. New Haven and London : Yale University Press.
- Doorn, F. van en Louwe, J.J. (2006). De Kinder-ZKM. Samen zoeken naar „ik“. In: Louwens, J.J. en Nauta, J.F. *Zelfonderzoek met kinderen en jongeren. Een relationele methodiek*. Utrecht: Agiel.
- Elbers, E. (2004). Conversational Asymmetry and the Child's Perspective in Developmental and Educational Research. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 51, No. 2, 201-215.
- Fowler, J.W. (1995). *Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning*. New York: HarperOne.
- Geldard, K. en Geldard, D. (2008). *Counseling Children. A Practical Introduction*. London: SAGE Publications.
- Gersch, I., Dowling, F., Panagiotaki, G., en Potton, A. (2008). 'Listening to children's views of

- spiritual and metaphysical concepts: A new dimension to educational psychology practice? *Educational Psychology in Practice*. Vol. 24, No. p. 225-236.
- Geurts, T. (2005). Het ontvankelijke leren. Activerende didactiek van het vak levensbeschouwing als impuls voor het onderwijs. *Narhex*, jrg. 5, nr. 6., pp 4-9.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity.
- Gould, J.W. and Martindale, D.A. (2007-b). Children's Voices. In: Gould, J.W. and Martindale, *The Art and Science of Child Custody Evaluations*. New York/London: The Guilford Press.
- Gresnigt, M. (2006). De woorden tussen jou en mij. De expressie van het zelfverhaal en de persoon van de helper als intermediair. In: Louwens, J.J. en Nauta, J.F. *Zelfonderzoek met kinderen en jongeren. Een relationele methodiek*. Utrecht: Agiel.
- Haste, H. en Hogan, A. (2006). Beyond conventional civic participation, beyond the moraal-political divide: Young people and contemporary debates about citizenship. *Journal of moral education*. Jrg. 35, no. 4, p. 473-493.
- Hay, D en Nye, R. (1998). *The spirit of the child*. London: Harper Collins Religious.
- Holder, M.D., Coleman, B. en Wallace, J.M. (2010). Spirituality, Religiousness, and Happiness in Children Aged 8-12 Years. *Journal Happiness Studies*, Vol. 11, p. 131-150.
- Hutchby, I. (2007). *The Discourse of Child Counselling*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hyde, B. (2008). I wonder what you think really, really matters? Spiritual questing and religious education. *Religious Education*, Vol. 103, No. 1, p. 32- 47.
- Jorna, T. (2008). *Echte woorden. Authenticiteit in de geestelijke begeleiding*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Kolen, M. (2001). *Zingeving en ethiek in de jeugdzorg. Omgaan met levensvragen, ethische vragen en cultuurverschillen*. Amsterdam: SWP.
- Kunneman, H. (2006). *Voorbij het dikke- ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Kuyk, E. (2003). Geestelijk Verzorgers in de Jeugdzorg. *Tijdschrift Geestelijke Verzorging*. Nr. 29.
- Langeveld, M.J. (1979). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Leighton, S. (2008). Bereavement Therapy With Adolescents: Facilitating a Process of Spiritual Growth. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*. Vol. 21, No. 1, pp. 24-34.
- McQuillan, P. (2009). Youth ministry in a changing world: the international research project on youth spirituality. *Journal of Youth Ministry*, Vol. 7. No 2. pp 73-89.
- Mercer, J.A. (2006). 'Children as mystics, activists, sages and holy fools, understanding the spirituality of children and its significance for clinical work. *Pastoral Psychology*, Vol. 54, no. 5, p. 497-515.
- Mulders, L.T.E. en Brugman, D. (2011). *Meaning in life and its relation to psychological well-being*

- in adolescents*. Utrecht University.
- Otten, M. (2010). Weg van God. In: *Narhex*, jrg. 10, nr 1/2, p. 52-56.
- Parker, W.C. (2003). *Teaching Democracy. Unity and Diversity in Public Life*. New York and London: Teachers College Press.
- Power, F.C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York Columbia Press, pp. 7-32.
- Schlarb, C.W. (2007). The developmental impact of not integrating childhood peak experiences. *International Journal of Children's Spirituality*. Vol. 12, No. 3, pp. 249-262.
- Stuij, N. (2002). Humanisme en onderwijs: een duurzame relatie. In: *Het leven leren. Enkele achtergronden van de morele vorming in humanistisch vormingsonderwijs en levensbeschouwing*. Utrecht: Stichting HVO, p. 7-17.
- Schweitzer, F. (2005). Children's right to religion and spirituality: legal, educational and practical perspectives. *British Journal of Religious Education*, Vol. 27, No. 2, p. 103-113.
- 'T Hart, H., Boeije, H. en Hox, J. (2005). *Onderzoeksmethoden*. Den Haag: Boom onderwijs.
- Tirri, K., Tallent-Runnels, M.K., Nokelainen, P. (2005). A cross-cultural study of pre-adolescents' moral, religious and spiritual questions. *British Journal of Religious Education*, Vol. 27, No. 3, p. 207-214.
- Ubani, M. en Tirri, K. (2006). How do Finnish pre-adolescents perceive religion and spirituality? *International Journal of Children's Spirituality*, Vol. 11, No. 3, p. 357-370.
- Van den Ende, T. (2005). Horizontale transcendentie als humanistisch perspectief. In Duyndam, J., Poorthuis, M. en De Wit, T. (red.). *Humanisme en religie. Controverses, bruggen en perspectieven*. Delft: Uitgeverij Eburon, pp. 393-404.
- Van IJssel, L. (2007). Over de rol van spiritualiteit in het leven en werk van humanistisch geestelijk raadslieden. Delft: Eburon Uitgeverij.
- Van Nijnatten, C. van and Kuipers, P. (2001) Echtscheiding en de autonomie van kinderen. In: Nijnatten, C. van and Sevenhuijsen, S. (Eds.) *Dubbelleven. Nieuwe perspectieven op kinderen en echtscheiding*. Amsterdam: Thele Thesis.
- Veugelers, W. (2006). *Docenten en waardenvormende dialogen: De begeleiding van de identiteitsontwikkeling van leerlingen*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam.
- Wintersgill, B. (2008). Teenagers' perceptions of spirituality - a research report. *International Journal of Children's Spirituality*. Vol. 13 No. 4, pp. 371-378.
- Yalom, I.D. (1998). The four ultimate concerns. In: *The Yalom reader. Selections from the work of a master therapist and storyteller*. New York: BasicBooks. p. 167-182.

Bijlage 1 Methodisch overzicht empirische studies pilotstudy

Alma, A., Janssen, J., Miedema, S. en Van Spaendonck, J. (2000). *Zin op school. Zingeving in het voorgezet onderwijs*. Nijmegen: Drukkerij MacDonald bv.

Participanten: 80 middelbare scholieren van twee katholieke scholen in Nederland. (educatieve setting)

Methode: exploratief onderzoek naar levens- en zingevingsvragen jeugd, opstel schrijven a.d.h.v. voorgelegde zingevingsvraag in een lesuur.

Coles, R. (1990). *The Spiritual Life of Children*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Participanten: meer dan vijfhonderd kinderen, uit diverse werelddelen (Noord- en Zuid-Amerika, Europa, het Midden-Oosten en Afrika) en met verschillende geloofsachtergronden (Christelijk, Joods, Islamitisch, niet-religieus, geïnteresseerd in spiritualiteit). Het merendeel van de kinderen was tussen de acht en twaalf jaar oud, met enkele uitschieters naar de leeftijd van zes en dertien jaar.

Methode: diverse vormen van veldwerk; in het ziekenhuis in zijn werk als kinderpsychiater en als onderzoeker die (religieuze) leefgemeenschappen en scholen bezoekt waar hij open interviews met kinderen houdt waarvan hij aantekeningen of opnames heeft gemaakt. Tevens heeft hij tekeningen van kinderen verzameld. Ze hebben sommige kinderen één of twee keer gesproken, de meesten meer dan vijf en iets meer dan honderd kinderen meer dan vijfentwintig keer.

Gersch, I., Dowling, F., Panagiotaki, G., en Potton, A. (2008). 'Listening to children's views of spiritual and metaphysical concepts: A new dimension to educational psychology practice?'

Educational Psychology in Practice. Vol. 24, No. p. 225-236.

Participanten: 26 kinderen uit Londen, variërend in leeftijd van negen tot veertien jaar, met verschillende geloofsachtergronden (Islamitisch, Hindoïstisch, Christelijk en niet gelovig).

Methode: Semigestructureerd interview: twaalf levensbeschouwelijke open vragen. Kinderen zijn individueel geïnterviewd, waarvan opnames zijn gemaakt. Gemiddelde duur: 30 min. Mix van kwantitatief en kwalitatief.

Hyde, B. (2008). *I wonder what you think really, really matters? Spiritual questing and religious education*. *Religious Education*, Vol. 103, No. 1, pp 32- 47.

Participanten: leerlingen uit klas drie (gemiddeld acht jaar) en klas vijf (gemiddeld tien jaar) van een katholieke basisscholen in Australië.

Methode: participatie van de onderzoeker in de klassen, gevolgd door drie opeenvolgende groepsdiscussies met zes kinderen uit klas drie en drie groepsdiscussie met zes kinderen uit klas vijf.

De voorgelegde vraag is: 'I wonder what you think really, really matters?' gevolgd door de vraag wat zij zouden wensen als zij drie wensen mochten doen.

Mercer, J.A. (2006). 'Children as mystics, activists, sages and holy fools, understanding the spirituality of children and its significance for clinical work. *Pastoral Psychology*, Vol. 54, no. 5, p. 497- 515.

Participanten: accounts van kinderen in de lagere school leeftijd, van vijf tot elf jaar, accounts van acht verschillende kinderen.

Methode: Etnografisch onderzoek is de enige methodische opmerking. Kwalitatief.

Mulders, L.T.E., Brugman, D. en Boom, J. (2011). Meaning in life and its relationship to psychological well-being in adolescents. Masterscriptie Universiteit Utrecht.

Participanten: 800 leerlingen van zeven verschillende middelbare scholen in Nederland. De leerlingen varieerden in leeftijd van elf tot achttien jaar. De gemiddelde leeftijd was 14.8 jaar. De leerlingen varieerden in opleidingsniveau van VMBO tot VWO. 46 % noemde zich niet religieus, 45 % noemde zichzelf Christelijk.

Methode: geschreven vragenlijst, likertschaal om het belang van gevoelens, geloof, waarden te duiden. Open vraag naar wat betekenisvol is in hun leven, gevolgd door Likert schaal om aan te geven hoe belangrijk. Het is een mix van kwantitatief en kwalitatief onderzoek (thematisch analyse van wat jeugdigen benoemen als betekenisvol).

Schlarb, C.W. (2007). The developmental impact of not integrating childhood peak experiences. *International Journal of Children's Spirituality*. Vol. 12, No. 3, pp. 249-262.

Participanten: 12 volwassenen tussen 24 en 57 jaar uit San Francisco, zelf aangemeld na ontvangen vraag deelname onderzoek.

Methode: retrospectief onderzoek a.d.h.v. semigestructureerde interviews. Kwalitatief.

Bijzonderheden: vraagstellingen gericht op piekervaringen jeugd (gem. leeftijd piekervaring: vijf jaar).

Ubani, M. en Tirri, K. (2006). How do Finnish pre-adolescents perceive religion and spirituality? *International Journal of Children's Spirituality*. Vol, 11, No. 3, pp. 357-370.

Participanten: 102 schoolkinderen in Helsinki (Finland) in de leeftijd van 12 en 13 jaar.

Methode: exploratief onderzoek naar associaties van kinderen bij de begrippen religie en spiritualiteit. De leerlingen maakten in groepen van vijf op een groot vel papier een mindmap waarbij ze per begrip hun associaties verzamelden. Combinatie van kwalitatief (thematische inhoudsanalyse) en kwantitatief onderzoek (hoe vaak zijn begrippen genoemd).

Bijlage 2 Illustraties van de werkwijze in de pilotstudy

Uitingen van jeugdigen voor de verschillende substantiële dimensies van levensbeschouwing

Ontische dimensie

Godsbeelden

Coles (1990) heeft kinderen gevraagd God af te beelden. Martha, twaalf jaar uit Lawrence: 'I'll try to picture His face, and I hope I get it right. He might be black; He might be white.' En: 'I was going to give Him some hair, but maybe He doesn't have any. Who says He has to look like us? Maybe He doesn't look like us at all! Maybe there's no face to Him! Maybe He's all eyes!' (Coles, 1990; 47).

Creatie aarde

'Kan je me vertellen hoe je denkt dat de wereld is gemaakt?' Een meisje van dertien/ veertien jaar zegt: 'everyone thinks it's different. I'm not a big believer in God but how could there be a big bang if nothing was created in the first place?' (Gersch e.a., 2008; 232).

Epistemische dimensie:

Prenataal weten

Een jongen van zeven uit de protestantse gemeenschap: 'I used to know him [Jesus], but when I was born from my mamma's tummy I forgot about him for a while. Then we came here [to church] and I remembered him. But he seems to serious here.' (Mercer, 2006; 499)

Dromen/ nachtmerries

Mary, negen jaar uit Tennessee, Een nachtmerrie, waarin Jesus haar redt waarin zij verdwaalt raakt in een bos en niet meer wegkomt uit een vreemd huis zonder telefoon, zet haar aan het denken over haar geloof. De droom waarin Jesus haar redt, ziet ze als een gift die ze niet onbeantwoord kan laten: 'Jesus decided to send me a message, and He did: He showed up' (Coles, 1990; 133).

Gezag (kerk /ouders /docenten)

Maria (negen jaar): 'God, no one has ever got even a peek of Him! The nun told us to think of Him as a voice, not a person with a body. My mom, she says He talks, definitely, but you can't think He has arms and legs, and He doesn't eat and drink.' (Coles, 1990; 46).

Openbaring

Joodse jongen: 'Our God hasn't come here. He has spoken to us, but He's not appeared.' (Coles, 1990; 40).

Valuatieve dimensie:

Persoonlijk leven

'Doing simple things ... waking up and seeing my mum everyday.' Meisje van tien jaar. (Gersch e.a., 2008; 231).

Hogere waarden

'Love matters. If you weren't loved, I don't think any of us would be here, cos, you need love and affection, um- how shall I say this- some parents don't care about their children- ' (John searches for the right words). 'They don't send their children to school ... they go away and leave their children to do the groceries and stuff. They don't care for them.' (Hyde, 2008; 37). John, een jongen uit klas vijf, van ongeveer tien jaar oud noemt de waarde liefde en verwijst naar de waarde van zorg.

Existentiële dimensie

Autonomie; levensloop

'Als je veel problemen hebt, kan ik me goed voorstellen dat je steun bij zoiets als een god kunt vinden. Hij is altijd bij je en beschermt je. Zelf ben ik daar niet zo van overtuigd, je maakt alles zelf zoals het gaat, of het komt door anderen, het meeste heb je zelf in de hand en het zijn eigen keuzes. Die keuzes maak je zodat het voor jezelf het beste is. Daarmee bepaal je je levensloop, die wordt niet door een of andere god bepaalt.' (Alma & Janssen, 2000;17).

Existentiële vragen

Tony van elf jaar, 'iron lung patient' levensbedreigende vorm van polio in de jaren '50 Boston: 'I could be there [in parochial school] playing football, basket ball. I could be doing math, my favorite subject. Why me? How did this happen? What did I do? That's all I do, ask these questions. Hij stelt zich verschillende existentiële vragen naar waarom hem dit moet overkomen (Coles, 1990; 102). En: 'When I heard there was a polio epidemic, I said, 'Too bad, someone will get sick.' It's never you! That's how you think: someone else! Now it's me; I'm the 'somebody else.' (Coles, 1990; 103).

Spiritueel-transcendente dimensie:

'Een' hogere macht

'Ik geloof niet in een soort god, maar wel dat er een hogere macht is, die op een manier wel over ons waakt. Ik denk niet dat het één persoon is. Ik geloof wel in een soort hemel, waar m'n opa ook zit, ik heb het gevoel dat hij mij in de gaten houdt en ook over me waakt. Ik kan hier ook veel steun bij vinden.' (Alma & Janssen, 2000; 17).

Eenheidservaring natuur

'One ten year old child I interviewed who attended a Sufi school in California spoke of an early childhood experience of her awareness upon looking out upon the ocean's horizon, of a "big out there" existence that she felt small in comparison to, and yet connected with, nevertheless.' (Mercer, 2006; 504).

Verticale transcendentie, Godsdienstig

Mark, 12 jaar, Tennessee, Seventh-Day Adventist die ook hardloopt op topniveau: 'I want to do the best I can, but I won't be able unless God is with me all the way.' En: 'I've been lucky that God has picked me. It's His smile.' Idee van uitverkorenheid. En: 'When I'm running and I see His smile, I feel my body change – it's like shifting into high gear, my daddy says. My legs want to go so fast, I'm afraid they'll leave me behind! I've even heard myself saying to them, 'Please, not too fast, or you'll get there before I do!' It's like – they've been taken over. Once, when I ran my fastest race, I knew at the start that I was going to fly, just plain fly: I saw the biggest smile I'd ever seen on His face, just as I was waiting for the bell to ring. I had my eyes closed, and I wasn't trying to see Him, or ask for any special help from Him. No, sir, I didn't even say a prayer. Sometimes [before a race starts] I do, but not then. I said my prayers in the morning, and I asked God, please, to let me do the best I could. I didn't ask Him to make me the winner, no, sir.'