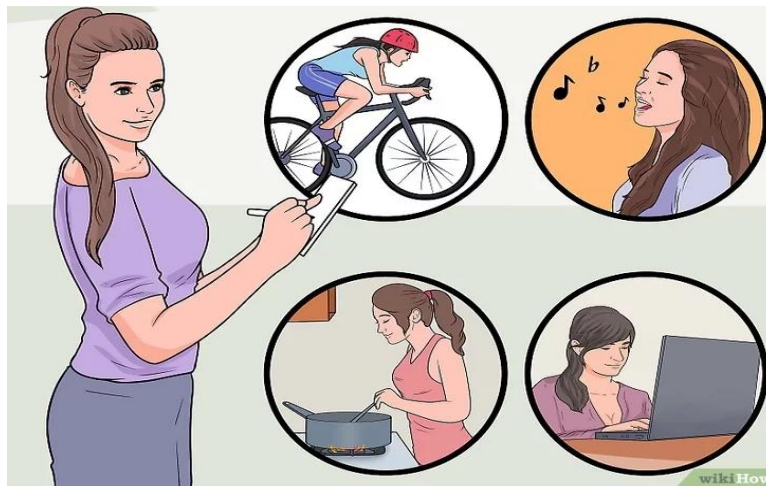


# “Daar wordt nooit naar gevraagd!”

## Studenten in het hoger onderwijs en hun levensdoel



Omslagfoto's

*1. Denk na over wat jij wilt*                      *2. Denk na over je toekomst*

*3. Denk na over je interesses (a)*

*4. Denk na over je interesses (b)*

Article provided by wikiHow, a wiki that is building the world's largest and highest quality how-to manual. Please edit this article and find author credits at the original wikiHow image on Set-Goals-for-Life-Step-, Set-Goals-for-Life-Step-3, Find-Your-Purpose-in-Life-Step-3- and Find-Your-Purpose-in-Life-Step-6. Content on: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>

Naam: Tinka van Egten  
Studentnummer: 1013726

Begeleider: dr. Elina Kuusisto  
Associate Professor tot 5 september 2019

Begeleider: dr. Isolde de Groot  
Universitair docent Vormingsonderwijs

Meelezer: dr. N.L. Immler  
Assoc. Prof. History and Cultural Studies

Examinator: dr. W. van der Vaart  
Universitair hoofddocent Onderzoeksmethodologie

Afstudeercoördinator: dr. W. van der Vaart

Datum: 13-12-2020

Opleiding: Universiteit voor Humanistiek

Plaats: Utrecht

Een gedachte wordt iemand  
pas duidelijk als hij haar in een  
andere gedachte weerspiegeld  
ziet.

*Amos Bronson Alcott*

*Amerikaans filosoof, leraar en pedagoog, 1799-1888<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> [https://citaten.net/zoeken/citaten\\_van-amos\\_bronson\\_alcott.html](https://citaten.net/zoeken/citaten_van-amos_bronson_alcott.html)

## Voorwoord

Eindelijk is daar dan de thesis. De kroon na vijf jaar studie Humanistiek aan de Universiteit voor Humanistiek (UvH). Het onderwerp ‘Levensdoelen van jongvolwassenen in Nederland’ is gekozen naar aanleiding van de toename van depressie en burn-out bij jongeren en mijn nieuwsgierigheid naar hoe jongeren het functioneren van de samenleving ervaren en hun plek daarin zien. Hebben ze bijvoorbeeld idealen of levensdoelen voorbij een noodzakelijk inkomen en een plek om te wonen of om zelfstandig te kunnen zijn? Wat zijn die idealen dan, waar baseren ze die op en hoe denken ze die te kunnen realiseren? Dit onderzoek is mogelijk een begin van een uitgebreider onderzoek naar hoe levensdoelen van jongeren zich verhouden tot de samenleving waarvan ze deel uitmaken.

Als eerste dank ik mijn begeleiders: Isolde de Groot, die als enthousiaste begeleider mijn worsteling met dit (scriptie)proces boeiend en leuk maakte en mij bleef motiveren. Wander van der Vaart, die mij in contact bracht met Elina Kuusisto en zo dit onderwerp medebepaalde; en Nicole Immler, als meelezer voor haar uitdagende feedback.

Ik dank de respondenten die zo open hun verhaal met mij deelden en daarbij hun pijn niet verborgen hielden en hun antwoorden niet beperkten tot het sociaal wenselijke. Het belang van levensdoelen onder woorden brengen is niet te onderschatten door de opbrengst in taal en ideeën die het genereert voor hen die hier (nog) geen woorden aan weten te geven. Ik dank de enthousiaste en inspirerende UvH-docenten en mijn mede(pre-)masterstudenten voor hun steun en aanmoediging om door te gaan.

Ik dank mijn man en onze kinderen, voor wie ik veel afwezig was de afgelopen jaren, voor hun mentale en fysieke steun bij het oppakken van klusjes en het huishouden als er weer eens een deadline aan zat te komen

Zonder jullie en alle andere betrokkenen was dit niet gelukt.

Tinka van Egten

Barneveld, 13 december 2020

## Samenvatting

Het hebben van een levensdoel beschouwen wetenschappers als een belangrijke factor die het persoonlijk welzijn en daarmee het welzijn van de samenleving bevordert (Damon, 2008; Bronk, 2014). De toenemende maatschappelijke verschijnselen van depressie en burn-out en daarmee een gebrek aan welzijn, ook bij Nederlandse jongvolwassenen, wijt Damon (Damon et al., 2003; Damon, 2008) aan het ontbreken van een levensdoel. Over levensdoelen van Nederlandse jongvolwassenen buiten religieuze kaders is tot nog toe weinig bekend. Door een kwalitatieve studie beoogt dit scriptieonderzoek een bijdrage te leveren aan meer inzicht in levensdoelen van jongvolwassenen in Nederland. Het onderzoek is uitgevoerd in november en december 2019 vóór het uitbreken van de coronapandemie in Nederland eind februari 2020.

De hoofdvraag van dit onderzoek is: ‘Welke levensdoelen hebben Nederlandse bachelorstudenten in het hoger onderwijs en welke zaken beïnvloeden deze studenten bij hun ontwikkeling, het nastreven en het realiseren van deze levensdoelen?’ Voor deze studie zijn twaalf respondenten geïnterviewd die de bacheloropleiding Humanistiek volgen aan de Universiteit voor Humanistiek (UvH).

Uit de resultaten blijkt dat deze jongeren wel degelijk levensdoelen hebben. Wat zij in de praktijk onder levensdoelen verstaan, sluit echter niet volledig aan bij de theorie. Jongeren voelen zich belemmerd in de ontwikkeling van hun levensdoelen door de eenzijdige benadrukking van cognitieve prestaties. Ze voelen zich gesteund op het moment dat ze er mogen zijn. Ze voelen zich niet thuis in een alleen op profit- en prestatiegerichte samenleving. Ze hebben behoefte aan meer maatwerk bij hun persoonlijke ontwikkeling, het begrijpen van emoties en interesse voor hun persoon. Persoonlijke interesses en ervaringen spelen een belangrijke rol om levensdoelen te kunnen ontwikkelen en dat vraagt om een individuele benadering en individuele ontwikkelruimte (Malin, 2018; Moran 2019). Meer betrokkenheid van jongvolwassenen bij de samenleving vraagt volgens de respondenten om meer interesse en vertrouwen van volwassenen in jongvolwassenen. De huidige onderwijsvisie van Nederland tot 2032 is voornamelijk gericht op kwalificatie en socialisatie (Biesta, 2019). Voor individuele ontwikkeling, zoals nodig voor levensdoelontwikkeling is geen ruimte gemaakt.

## Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b> .....	<b>v</b>
<b>Samenvatting</b> .....	<b>vi</b>
<b>Inhoudsopgave</b> .....	<b>vii</b>
<b>1. Inleiding</b> .....	<b>1</b>
1.1 Aanleiding onderzoek.....	1
1.2 Probleemstelling .....	3
1.3 Wetenschappelijke en humanistische relevantie .....	3
1.4 Doelstelling onderzoek.....	4
1.5 Vraagstelling onderzoek.....	4
1.6 Onderzoeksmethode .....	5
1.7 Leeswijzer .....	6
<b>2. Theoretisch kader</b> .....	<b>7</b>
2.1 Levensdoelen in psychologisch onderzoek .....	7
2.2 Levensdoelen en positieve jeugdontwikkeling.....	10
2.3 Levensdoelen en gerelateerde concepten .....	14
2.4 Internationaal en Nederlands onderzoek .....	17
2.5 Bevorderende en belemmerende factoren .....	20
2.6 Kritiek op positieve psychologie en positieve jeugdontwikkeling.....	23
2.7 Verwachtingen van het onderzoek .....	26
<b>3. Methode</b> .....	<b>29</b>
3.1 Onderzoekspopulatie, werving en selectie .....	29
3.2 Procedure.....	31
3.3 Instrument.....	31
3.4 Analyse.....	33
<b>4. Resultaat</b> .....	<b>35</b>
4.1 Denkbeelden van respondenten bij levensdoelen.....	35
4.1.1 Interpretaties begrip ‘levensdoel’ .....	35
4.1.2 Genoemde levensdoelen.....	36
4.1.3 Purposeful of dreamers.....	42
4.2 Bevorderende factoren .....	44
4.2.1 Invloed van ervaringen.....	44
4.2.2 Steunende relaties.....	49
4.2.3 Gevoelens .....	52
4.3 Belemmerende factoren.....	55
4.3.1 Angstgevoelens en overtuigingen.....	55

4.3.2 Verwachtingen en druk van anderen .....	57
4.3.3 Gemis en wensen.....	59
4.4 Belemmerende of bevorderende negatieve jeugdervaringen.....	61
<b>5. Conclusie en discussie .....</b>	<b>63</b>
5.1 Conclusie.....	63
5.2 Betrouwbaarheid, validiteit, plausibiliteit .....	64
5.3 Verwachtingen van het onderzoek .....	65
5.4 Discussie.....	66
5.4.1 Individualisering en standaardisering.....	66
5.4.2 Humanistische relevantie .....	68
5.5 Beperkingen en sterke kanten van het onderzoek .....	69
<b>6. Suggesties voor vervolgonderzoek .....</b>	<b>71</b>
<b>Bronnenlijst.....</b>	<b>72</b>
<b>Bijlage 1 Informed Consent.....</b>	<b>79</b>
<b>Bijlage 2 Datamanagementformulier .....</b>	<b>80</b>
<b>Bijlage 3 Interviewguide .....</b>	<b>82</b>
<b>Bijlage 4 Analyseplan en Codeboom .....</b>	<b>88</b>



## 1. Inleiding

Dit hoofdstuk schetst de aanleiding voor het onderzoek en brengt deze in verband met onderzoek naar levensdoel(en) en huidige theorieën en modellen binnen de positieve psychologie. De maatschappelijke, humanistische en wetenschappelijke relevantie van het onderzoek wordt toegelicht. Het doel van het onderzoek en de onderzoeksvragen worden vermeld, evenals de aanpak van het onderzoek. Tot slot volgt een leeswijzer.

### 1.1 Aanleiding onderzoek

Veel jongvolwassenen in Nederland, onder wie veel studenten, kampen met psychische klachten, zoals een depressie, burn-out of angststoornis. Onderzoek van de Hogeschool Windesheim (Dopmeijer, 2017) onder 3000 studenten toonde aan dat 25% van de jongeren depressie- en burn-outklachten heeft. Volgens Dopmeijer (2017) ervaart 62% van de Windesheimstudenten dagelijks prestatiedruk. In instellingen voor hoger onderwijs en in de media is regelmatig aandacht voor deze problematiek. De Landelijke Studentenvakbond (LSVB) besteedde hier aandacht aan in een rapport over psychische klachten (Schmidt & Simons, 2013) en stress (De Boer, 2017) bij studenten. Kranten als het NRC (Sedee, 7 april 2018)<sup>2</sup>, Trouw (Kleinjan, 7 april 2018)<sup>3</sup> en de Volkskrant (Stoker, 7 april 2018)<sup>4</sup>, brachten het rapport van Dopmeijer (2017) als landelijk nieuws, waardoor het onderwerp brede maatschappelijke aandacht kreeg. De Raad voor de Volksgezondheid en Samenleving (RvS)<sup>5</sup> vraagt in een essay<sup>6</sup> aandacht voor een gebrek aan welbevinden onder jongeren vanwege de stijgende trend in klachten. Deze problemen lijken te contrasteren met uitkomsten van ander onderzoek, dat uitwees dat “jongeren in Nederland . . . over het algemeen gelukkig [zijn] met hun leven” (Van Beuningen & De Witt 2016, p. 2). De RvS meldt hierover dat diverse

---

<sup>2</sup> Sedee, M. (2018, april 7). Kwart van studenten heeft burn-out klachten: De hogeschool Windesheim ondervroeg ruim 3.000 van haar studenten naar hun psychische gezondheid. Geraadpleegd 20 augustus 2019, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2018/04/07/kwart-van-de-studenten-heeft-burn-outklachten>

<sup>3</sup> Kleinjan G. J. (2018, April, 7). Angst, depressie en zelfmoordgedachten: Studenten gaan er aan prestatiedruk onderdoor. Geraadpleegd 20 augustus 2019, van <https://www.trouw.nl/nieuws/angst-depressie-en-zelfmoordgedachten-studenten-gaan-er-aan-prestatiedruk-onderdoor>

<sup>4</sup> Stoker, E. (2018, April, 7). Veel burn-outs onder studenten: Actieplan nodig. . Geraadpleegd 20 augustus 2019, van <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/veel-burn-outs-onder-studenten-actieplan-nodig-om-generatie-van-zombies-te-voorkomen>

<sup>5</sup> Raad voor Volksgezondheid en Samenleving, een onafhankelijk strategisch adviesorgaan met als taak de Eerste en Tweede Kamer van de Staten Generaal te adviseren.

<sup>6</sup> Met de titel ‘Over bezorgd, maatschappelijke verwachting en mentale druk’ d.d. 12 juli 2018.

onderzoeken mentale druk verschillend meten en interpreteren, wat het vergelijken van de uitkomsten bemoeilijkt. Een nieuw opgericht Netwerk Studentenwelzijn<sup>7</sup> presenteerde naar aanleiding hiervan het ‘Actieplan Studentenwelzijn’ (Dopmeijer et al., 2018). De overheid wordt hierin gevraagd om betrokkenheid bij de verbetering van het welzijn van studenten in het hoger onderwijs (Dopmeijer et al., 2018). Welzijn wordt hier opgevat als het algeheel welbevinden van een persoon. Op 10 juni 2019<sup>8</sup> werd bekend dat het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (OC&W) een grootschalig onderzoek instelt naar psychische problemen bij studenten in het hoger onderwijs. “In het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs [bestaat] al aandacht voor [psychische problemen]” (Dopmeijer et al., 2018, p. 3). De resultaten van het lopende onderzoek van het ministerie van OC&W worden eind 2020 verwacht.

Het welbevinden van jongeren is wereldwijd een actueel onderzoeksonderwerp. De Amerikaan Damon, professor in educatie en directeur van het centrum voor jongvolwassenen aan Stanford University (Damon, 2008), is een belangrijk onderzoeker op het gebied van menselijke ontwikkeling. Damon (2008) benoemde dat in 2007 in Amerika 45% van de studenten depressieve verschijnselen vertoonde. Onderzoek naar levensdoelen, hun ontstaan en wat daarbij bevorderend of belemmerend werkt, is maatschappelijk relevant, omdat jongeren en volwassenen die kampen met depressies, burn-out of angststoornissen voor zichzelf en als burger van de samenleving niet optimaal kunnen functioneren (Damon, 2008; RvS, 2018).

Binnen de jonge, sinds twee decennia bestaande discipline van de positieve ontwikkelingspsychologie is een positief verband gevonden tussen ‘purpose in life’, of ‘levensdoel’, en (de mate van mentaal) welbevinden (Bronk, 2014; Damon, Menon & Bronk, 2003). Welbevinden betreft de (geestelijke) gezondheid van zowel jongeren als volwassenen (Bronk, 2014; Damon, 2008; Ryff, 1989; Steger, 2018). Damon (2008) stelt dat aanwezige mineure stemmingen of een gebrek aan welbevinden bij jongeren, zoals depressies en angststoornissen, vaak te maken hebben met het ontbreken van een levensdoel. Onderzoek heeft aangetoond dat prestatiedruk bij jongeren mede een rol speelt, omdat jongeren willen voldoen aan de opgelegde verwachtingen van hun ouders, docenten en coaches of begeleiders (Bronk, 2014; Malin, 2018; Moran, 2018, 2019). Negatieve gevoelens als prestatiedruk en

---

<sup>7</sup> Een samenwerking van dertig partijen

<sup>8</sup> NOS Nieuwsuur (2019). Geraadpleegd 17 juli 2020, van <https://tvblik.nl/nieuwsuur/10-juni-2019>.

depressie of een gebrek aan welbevinden mogen volgens Damon niet toegerekend worden aan sociale, culturele en externe factoren, maar zijn te wijten aan het missen van (een) levensdoel(en) bij jongeren. Hij baseert zich daarbij op onderzoek dat voortbouwt op de door Frankl (1959) beschreven theorie dat mentaal welbevinden en de daaruit voortvloeiende veerkracht verbonden zijn met het hebben of kunnen vinden en nastreven van levensdoelen.

## 1.2 Probleemstelling

In navolging van Damon (2008) zouden ‘negatieve gevoelens’, zoals depressie, angst en prestatiedruk, of het gebrek aan welbevinden bij jongeren ook in Nederland te maken moeten hebben met het ontbreken van een levensdoel of levensdoelen. Nederlands onderzoek naar diepere motivaties of levensdoelen van jongeren in het hoger onderwijs is nog beperkt. In het verleden werd onderzoek naar zin- en betekenisgeving en de diepere motivatie van levensdoelen vooral verricht in religie- en theologiestudies (Stoffels in Van Dijk-Groenboer, 2010). Onderzoek naar zin- en betekenisgeving vindt voornamelijk plaats in professionele praktijken in relatie tot normatieve professionalisering en ziet (nog) niet op jongeren in het hoger onderwijs (Jacobs, 2018; Van der Zande, 2018; Van Ewijk, Kunneman, Van der Vet, & De Waal, 2015). Nederlandse onderzoeken onder jongeren zijn vooral gericht op welzijn als het ervaren van tevredenheid en geluk (Van Beuningen & De Witt, 2016). Ander onderzoek is gericht op psychische of mentale klachten, waaronder de eerder aangehaalde onderzoeken naar depressie en prestatiedruk.

## 1.3 Wetenschappelijke en humanistische relevantie

Dit onderzoek is een eerste verkenning van levensdoelen van jongeren in het hoger onderwijs in Nederland. De vraag hierbij is of jongeren levensdoelen hebben, wat zij daarvoor verstaan en wat hen motiveert. Onderzocht wordt hoe jongeren levensdoelen vinden en wat hen helpt om deze te vinden en realiseren en wat hen daarbij in de weg zit. Deze informatie voegt nieuwe kennis toe over levensdoelen onder Nederlandse jongeren, waarvan aspecten mogelijk aanleiding geven voor een internationale vergelijking (Moran, 2019). Dit is het kennisdoel en de wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek.

Individuele zingeving en humanisering van de samenleving zijn hoofdonderwerpen van de studie humanistiek (Alma & Lensvelt-Mulders, 2010). Het kunnen onderzoeken en ontwikkelen van (persoonlijke) zingeving is een belangrijke kernwaarde van het humanisme

(Derkx, 2010). Onderzoek naar levensdoelen houdt verband met persoonlijke zingeving (Malin, 2015; Ryff, 1989). Volgens Alma en Smaling (2010) bestaan zingevingaspecten uit “ervaringen van doelgerichtheid, samenhang, waardevolheid, verbondenheid et cetera [die] . . . een gevoel van welbevinden kunnen oproepen” dat tevens motiverend werkt (p. 22). Onder doelgerichtheid verstaan zij “zowel bereikbare doelen als streefdoelen” (p. 20). Bij samenhang gaat het om “samenhang . . . tussen je leven en dat van anderen” (p. 20). Waardevolheid definiëren zij als “de waarde van iets in onze wereld en [de waarde] van ons handelen, . . . eigenwaarde of zelfwaardering” (p. 20-21). Onder verbondenheid als zingevingaspect verstaan zij emotionele of gevoels-betrokkenheid “naast cognitieve [kennis] kaders” (p. 21), bij de ander als ander. Het laatste zingevingaspect: transcendentie, gaat over “het overstijgen van het alledaagse . . . eigenbelang” (p. 21). Deze door Alma en Smaling (2010) benoemde zingevingaspecten, in het bijzonder de doelgerichtheid, vertonen overlap met aspecten van het concept levensdoel. Onderzoek naar levensdoelen is een onderdeel van onderzoek naar zingeving en humanisering en is daarmee relevant voor humanistiek. Door aan de hand van interviews individuele ervaringen in beeld te brengen, sluit het onderzoek aan bij het humanistische principe van diversiteit dat ieder mens als uniek wezen ziet (Alma & Smaling 2010; Derkx, 2010).

#### 1.4 Doelstelling onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om te ontdekken welke levensdoelen jongvolwassenen hebben en welke betekenis ze daaraan geven. Een tweede doel is te ontdekken wat jongvolwassenen als bevorderend of belemmerend ervaren in het vinden, nastreven en realiseren van die levensdoelen. De gevonden betekenisgeving en de bevorderingen en belemmeringen in het vinden, nastreven en realiseren daarvan kan vergeleken worden met de positieve ontwikkelingstheorie over levensdoelen. Het onderzoek kan inzicht geven in hoe Nederlandse jongeren zich tot levensdoelen verhouden. Dit is het belangrijkste kennisdoel van dit onderzoek.

#### 1.5 Vraagstelling onderzoek

Naar aanleiding van het voorgaande luidt de onderzoeksvraag: ‘Welke levensdoelen hebben Nederlandse bachelorstudenten in het hoger onderwijs en welke zaken beïnvloeden deze studenten bij hun ontwikkeling, het nastreven en het realiseren van deze levensdoelen?’ Om deze vraag te kunnen beantwoorden, zijn de volgende drie deelvragen geformuleerd:

- 1) Hoe zien de levensdoelen van studenten in het hoger onderwijs eruit?
- 2) Wat bevordert het ontwikkelen, nastreven en realiseren van levensdoelen?
- 3) Wat belemmert het ontwikkelen, nastreven en realiseren van levensdoelen?

In het kader van deelvraag 1 wordt eveneens nagegaan of en hoe de gearticuleerde levensdoelen van jongeren in dit onderzoek zich verhouden tot de kenmerken van een levensdoel, zoals gedefinieerd door Damon et al. (2003) en de uitkomst van de survey.

Aangezien dit onderzoek zich beperkt tot het in kaart brengen van de aanwezige levensdoelen van jongeren en de daarbij ervaren bevorderingen of beperkingen, kan geen uitspraak worden gedaan over de mogelijke relatie tussen een gebrek aan welbevinden, zoals depressies en andere negatieve gevoelens, en het ontbreken van een levensdoel. Dit is een vraag voor vervolgonderzoek. Zoals in paragraaf 1.1 reeds staat vermeld, kunnen aspecten van dit onderzoek mogelijk gebruikt worden voor een internationale vergelijking van levensdoelen (Moran, 2019).

## 1.6 Onderzoeksmethode

Om te achterhalen hoe levensdoelen van jongvolwassenen eruit zien en wat de ontwikkeling, het nastreven en het realiseren daarvan bevordert of belemmert is kwalitatief onderzoek verricht. Data zijn verzameld met fieldresearch door het interviewen van twaalf participanten. Via verdiepende interviews zijn unieke ideeën en beelden verzameld over levensdoelen van jongeren in het hoger onderwijs, meer specifiek van bachelorstudenten Humanistiek. De interviews geven inzicht in de eigen “ervaringen en gezichtspunten” en betekenisgeving van jongeren aan hun levensdoelen (Boeije, 2014, p. 22). In tegenstelling tot het kwantitatieve, objectieve surveyonderzoek (positivisme, Boeije, 2014), ligt in kwalitatief onderzoek de focus op het eigen verhaal van studenten (subjectivistisch). Interviewdata zijn getranscribeerd en gecodeerd met gebruik van Atlas-ti en deductief en inductief geanalyseerd. Hoofdstuk 3 gaat uitgebreid op de methode in.

In de periode van april tot september 2019 hebben Kuusisto, De Groot en De Ruyter<sup>9</sup> onder studenten van de UvH een survey uitgezet in een op dit moment nog lopend comparatief

---

<sup>9</sup> [https://www.uvh.nl/uvh.nl/up/ZmpruvckolC\\_19-05-07\\_onderzoeksprogramma\\_deel\\_1.pdf](https://www.uvh.nl/uvh.nl/up/ZmpruvckolC_19-05-07_onderzoeksprogramma_deel_1.pdf),  
[https://www.uvh.nl/uvh.nl/up/ZmpruvckqlC\\_19-05-20\\_onderzoeksprogramma\\_deel\\_2.pdf](https://www.uvh.nl/uvh.nl/up/ZmpruvckqlC_19-05-20_onderzoeksprogramma_deel_2.pdf)

onderzoek. De Nederlandse naam van de survey is: 'Maatschappelijke betrokkenheid in het hoger onderwijs'. Deze survey bouwt voort op een in Amerika ontwikkelde survey uit het Stanford Civic Purpose project 2011-2013 (Damon, 2013) en is vertaald en aangepast naar de Nederlandse context, zoals Gobo en Mauceri (2014) en Moran (2018) adviseren. In dit onderzoek beantwoordden studenten digitaal vragen op een vijfpuntschaal, waardoor statistische geautomatiseerde verwerking van de data mogelijk was (Gobo & Mauceri 2014). Aangezien deze vragenlijst veel thema's bevat die corresponderen met elementen van de levensdoelen (Damon, 2008; Moran, 2009), zijn de antwoorden uit deze survey aangewend om kandidaten te profileren voor dit 'levensdoelen'-onderzoek. De surveydeelnemers zijn gecategoriseerd naar het profiel van hun levensdoel (zie paragraaf 2.2) en geselecteerd op hun opgegeven bereidheid tot het verlenen van medewerking aan vervolgonderzoek. Het betreft een opportunistische steekproeftrekking (Boeije, 2014).

## 1.7 Leeswijzer

In dit eerste hoofdstuk zijn de aanleiding, probleemstelling en doelstelling van het onderzoek beschreven. In Hoofdstuk 2 wordt de literatuur besproken. Hoofdstuk 3 beschrijft de methode en in Hoofdstuk 4 worden de resultaten van het onderzoek weergegeven. Hoofdstuk 5 vermeldt de conclusie en discussie inclusief de validatie. Als laatste volgen in Hoofdstuk 6 de aanbevelingen.

## 2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt een historisch overzicht gegeven van het ontstaan van de positieve psychologie en onderzoek dat gericht is op geluk en welbevinden. De relatie tussen positieve psychologie en positieve ontwikkelingspsychologie wordt beschreven. In de positieve ontwikkelingspsychologie wordt onderzoek verricht naar hoe de positieve ontwikkeling van jongvolwassenen werkt en bevorderd kan worden. De relatie tussen educatie, de samenleving en de overheid wordt geschetst en besproken met betrekking tot de ontwikkeling van jongvolwassenen en met aandacht voor hun levensdoelen. Verschillende levensdoelengerelateerde en overlappende concepten worden besproken, zoals betekenisgeving, welbevinden, geluk en identiteit. Levensdoelen vormen een terugkerend concept in een veelheid aan onderzoeken (Moran, 2019). Als laatste worden de verwachtingen van het onderzoek besproken.

### 2.1 Levensdoelen in psychologisch onderzoek

Psychologie is een wetenschapsdiscipline die de geest, mentale processen, ontwikkelprocessen, het welbevinden en het gedrag van mensen bestudeert. De discipline bestaat nu 150 jaar (APA, 2018). Een grote en belangrijke stroming in de psychologie is de klinische psychologie. De op gezondheid gerichte klinische psychologie is bij de behandeling van neuroses<sup>10</sup> of zenuwziekten, waaronder depressies, gebaseerd op de uitgangspunten van Freud (Damon, 2008; Steger, Frazier, Oishi & Kaler, 2006). Volgens Freud (1856-1939) was een verstoorde omgang met agressie en seksualiteit, ofwel driften van dieperliggende menselijke drijfveren, de oorzaak van psychische problemen. Een intensieve therapeutische behandeling was volgens Freud noodzakelijk om deze verstoorde omgang te verbeteren of te genezen.

Frankl, psychiater en overlever van de Holocaust, zette met zijn publicatie van 'Man's search for meaning' (1959) een paradigmatische verandering in de klinische psychologie in gang. Hij stelde, anders dan Freud, dat een levensdoel ervaren en 'geloofssystemen'<sup>11</sup> hebben het gedrag en de motivatie van mensen op een positieve manier beïnvloeden. Frankl stelde

---

<sup>10</sup> Een neurose is in de psychoanalytische theorie een structureel ineffectieve manier van omgaan met problemen". Geraadpleegd 29 september 2019, van <https://nl.wikipedia.org/wiki/Neurose>

<sup>11</sup> Een perspectief, gezichtspunt, geheel van normen en waarden van waaruit je kijkt.

hiermee zowel de menselijke drijfveren, zoals agressie en seksualiteit, als het aanknopingspunt van de therapeutische behandeling voor de verstoorde omgang met agressie en seksualiteit ter discussie. Zijn idee dat een levensdoel of geloofssysteem ontdekken de unieke menselijke drijfveer is die leidt tot psychisch of mentaal welbevinden, was revolutionair (Bronk, 2014; Damon, 2008; Ryff, 1989).

In 1959 en 1969 presenteerde Frankl logotherapie als een nieuwe en radicaal andere therapeutische benadering binnen de klinische psychologie. Om zijn theorie te funderen, zette hij zijn eigen ervaringen met en observaties en belevingen van de Holocaust in. Het doel van logotherapie was om de levensdoelen en het geloofssysteem van de patiënt te ontdekken. De ontdekking hiervan zou patiënten in staat stellen om binnen hun eigen levensdoelen en geloofssystemen zin en betekenis aan hun leven te geven en eraan te ontleen. Ervaring hiervan werkt helend en motiverend. Hierdoor bevordert de geestelijke gezondheid en daarmee het geestelijk welbevinden van de patiënt (Frankl, Swildens & Allport, 2011).

In 1957 publiceerde Rogers (1902-1987), psycholoog en psychotherapeut, zes condities voor mensgerichte therapeutische behandeling. Hierbij focust de therapeut op hoe de cliënt de werkelijkheid ervaart; de cliënt wordt dus gezien als subject. Rogers (1957) zorgde hiermee, net als Frankl, voor een nieuw paradigma. Net als Frankl benadrukt hij het ontdekken en ontwikkelen van de persoonlijke zin- en betekenisgeving van de cliënt. Echter, in tegenstelling tot Frankl (1959) en de klinische psychologie gaat Rogers niet uit van het genezen van een patiënt waarbij de cliënt als te genezen object wordt gezien. Hij gaat uit van het ontdekken van persoonlijke zin- en betekenisgeving waarbij de cliënt als subject zijn eigen zingeving kan vinden en vormgeven. Vervolgens kan het welbevinden van de cliënt vergroot worden. Rogers wordt met zijn mensgerichte therapeutische behandeling beschouwd als de grondlegger van de humanistische psychologie. Het toepassingsgebied van de humanistische psychologie is breder dan dat van de klinische psychologie, omdat de humanistische psychologie gericht is op het welzijn van iedereen en niet slechts op het genezen van 'zieke' patiënten.

De theorieën en methoden die onder meer Frankl (1959) en Rogers (1957) gebruikten, waren niet onomstreden. Ze waren niet gebaseerd op empirisch onderzoek en werden bekritiseerd om de (on)mogelijkheid tot falsifieerbaarheid. Dit had als gevolg dat de humanistische psychologie naar de achtergrond verdween. Falsifieerbaarheid betekent dat er meetbare



criteria bestaan op basis waarvan een theorie bevestigd of verworpen kan worden (Popper, 1963).

Als reactie op deze kritiek werd in de jaren zestig van de twintigste eeuw de survey, ook wel ‘standaardvragenlijst’ als meetinstrument ontwikkeld, die voor een doorbraak zorgde in de sociale wetenschappen. Deze standaardvragenlijsten kregen als instrument een naam toegekend. Kenmerkend aan deze vragenlijsten was dat antwoorden op een meerpuntsschaal werden gegeven, bijvoorbeeld van ‘helemaal mee eens’ tot ‘helemaal mee oneens’ en nuances daartussen (Gobo & Mauceri 2014). Op deze manier konden scores op antwoorden worden geteld, gemeten en statistisch verwerkt. Hierdoor werd binnen de sociale wetenschappen kwantitatief onderzoek mogelijk en gangbaar zoals in de natuurwetenschappen.

Crumbaugh en Maholick, die nauw samenwerkten met Frankl, startten in 1967 met empirisch surveyonderzoek naar levensdoelen, waarbij de onderzoekspopulatie voor het eerst ook ‘gezonde’ mensen omvatte. Hun gestandaardiseerde twintig-items-survey werd als meetinstrument bekend onder de naam ‘Purpose in Life-scale’ (PIL) (Bronk, 2014). Deze kwantitatieve onderzoeksbenadering gaf de psychologie de status die ze in navolging van de psychiatrie graag wilde bereiken en is een onderzoeksmethode die nog steeds gangbaar is in het huidige psychologieonderwijs.

Na een piek in onderzoek in de jaren zestig nam het onderzoek naar levensdoelen sterk af. Dit veranderde rond 2000; het onderzoek naar welbevinden, waar levensdoelen deel van uitmaakten, nam snel toe toen Seligman in 1996 president werd van de American Psychology Association. De beweging van ‘positieve psychologie’ ontstond. Psychologisch onderzoek focuste op optimale menselijke ontwikkeling en functioneren in plaats van op misère verminderen en lijden verlichten. Positieve psychologie wordt ook wel ‘gelukstudie’ genoemd, omdat zij kernmotieven en kernaspecten van menselijk geluk en een gelukkig leven onderzoekt (Damon, 2008).

Bronk (2014) en Bellin (2012) herinneren eraan dat de ontwikkeling van levensdoelen en de zoektocht naar geluk niet nieuw zijn. Ook wereldreligies en de filosofie (Aristoteles, *Nicomachean Ethics*, 1962) houdt dit al eeuwen bezig. Aristoteles was al geïnteresseerd in hoe en waarvoor mensen het beste zouden kunnen leven, waarbij hij eudaimonia en hedonisme als twee vormen van geluk onderscheidde. Tegenwoordig wordt hedonisme wel uitgelegd als ‘geluk’ dat ziet op plezier, afwezigheid van lijden en een snelle

behoeftebevrediging gericht op het welbevinden van het subject, ofwel subjective well-being. Eudaimonia als geluk ziet op een hoger streven voorbij het zelf dat leidt tot vervulling, zelfrealisatie en bloei. Het gaat om meer dan op zichzelf gericht geluk en wordt daarom objectief genoemd, ofwel objective well-being (Damon, 2008).

Met de opkomst van de positieve psychologie die voornamelijk gericht was op volwassenen, begonnen ook ontwikkelingspsychologen zich te interesseren voor positief georiënteerde gezonde ontwikkeling en de educatie ervan aan jongeren. Binnen de jeugdontwikkeling verschoof het accent van probleemgericht onderzoek, ofwel onderzoek naar gedrag, naar het bevorderen van positieve ontwikkelingen en het verkrijgen van inzicht in welbevinden bij jongvolwassenen (Bronk, 2014; Damon et al., 2003, 2008; Malin 2018). Op dit moment ligt de nadruk van de positieve psychologie meer op hedonistisch geluk, en de nadruk van positieve jeugdontwikkeling (PYD) meer op eudaimonisch geluk. In paragraaf 2.2 wordt ingegaan op de achtergronden hiervan.

## 2.2 Levensdoelen en positieve jeugdontwikkeling

Dit onderzoek is gericht op de levensdoelen van jongvolwassenen, waardoor naast de positieve psychologie de PYD betrokken is. Het Journal of Youth Development (JYD) publiceerde in 2011 een overzicht van onderzoek naar jeugdontwikkeling over de afgelopen honderd jaar. Honderd jaar geleden werden zowel jongens als meisjes in de lokale gemeenschappen opgeleid en was de ontwikkeling van de jeugd een lokale en vrijwillige aangelegenheid. De jeugd werd voorbereid en begeleid om volwassen te kunnen functioneren in de toekomstige samenleving. De focus van deze ontwikkeling lag op een geïntegreerde ontwikkeling van de vier H's: head, heart, hands en health. In honderd jaar veranderde de jeugdontwikkeling van een lokale, op vrijwilligers draaiende, holistisch benadering van de jeugd naar de huidige, met wetenschappelijk onderzoek uitgebreide en mede door de overheid gefinancierde organisatie. In eerste instantie lag de focus van wetenschappelijk onderzoek op het aanpakken en voorkomen van probleem- en risicogedrag van jongeren. Later verschoof de focus naar een PYD, waaronder onderzoek naar welbevinden, geluk en levensdoelen (Damon, 2008; JYD, 2011). Damon (2008) verwijst naar onderzoek van Benson en Lerner die basisvertrouwen hebben in de potentie van jeugd en hun waarde voor de gemeenschap. Ze geloven in de noodzaak van een lokale, bottom-up-ontwikkeling, wat overeenkomsten vertoont met de 4-H-methode. De huidige onderwijs- en opvoedpraktijk is volgens Damon (2008) gericht op risicomijding en overbescherming van kinderen. De te grote nadruk op

succes geeft kinderen en jongeren niet de vaardigheden die ze nodig hebben om het leven tegemoet te treden en hun eigen levensvervulling te zoeken. Hij roept samenlevingen op om te blijven onderzoeken hoe deze kinderen behandelt en stelt dat vertrouwen in hun capaciteiten net zo vanzelfsprekend zou moeten zijn als verwachtingen van hun successen.

Koshy en Menon-Mariano (2012) geven een overzicht van bestaande literatuur over de inzet van onderwijs en ondersteuning gericht op het bevorderen van de ontwikkeling van levensdoelen bij jongvolwassenen. In de jaren zestig tot negentig van de twintigste eeuw is, zoals eerder gezegd, weinig over levensdoelen gerapporteerd. Malin et al. (2015) stellen dat er pas sinds twintig jaar aandacht is voor jeugd(levens)doelen binnen de positieve (ontwikkelings)psychologie. Inmiddels maakt onderzoek naar levensdoelen deel uit van onderzoek naar karakterontwikkeling, burgerschap en PYD.

In 2015 stellen Malin, Ballard en Damon ‘purpose’ of levensdoel voor als kader voor onderzoek naar burgerschapsdoelen van jongvolwassenen. Levensdoelen worden hier met persoonlijk welbevinden en maatschappelijke betrokkenheid in verband gebracht. Damon (2008) ontdekte tijdens zijn onderzoek dat sommige jongvolwassenen geen levensdoel hebben. Volgens Damon is dit een ongewenste ontwikkeling, omdat uit onderzoek blijkt dat een gebrek aan levensdoelen op latere leeftijd kan zorgen voor mentale klachten als depressies, angsten en neuroses. Het gevolg hiervan is dat personen niet optimaal kunnen functioneren als burger of als deelnemer aan de samenleving.

Biesta (2016) bekritiseert als pedagoog de onderlinge verbondenheid door subsidies tussen de wetenschap en de staat, daar waar een te beperkte focus op gezond deelnemen als burger aan de samenleving heerst. Het huidige onderwijs is gericht op kwalificatie ofwel kennis en socialisatie van jongvolwassenen en gericht op aanpassing van jongvolwassenen binnen het bestaande systeem. Dit is een nauwere focus op ontwikkeling dan de geïntegreerde of holistische benadering van de vroegere vier H's. Biesta (2012, 2015) pleit voor verruiming van de ontwikkeling door subjectificatie toe te voegen aan de bestaande kwalificatie en socialisatie in het onderwijs. Bij subjectificatie ontstaat ruimte voor de ontwikkeling van een individu die niet vooraf is ingevuld of beperkt en die het idee van de holistische, geïntegreerde 4H-methode enigszins benadert. In paragraaf 2.3 en 2.4 wordt dieper op subjectificatie en het standpunt van Biesta ingegaan.

Ook De Ruyter (2018) pleit voor meer ontwikkelruimte in het onderwijs en gelegenheid tot reflectie en onderzoek naar het eigen normen- en waardenkader. Ouders, docenten en de staat hebben hier als begeleiders een verantwoordelijkheid in. Ze wijst op het gevaar van culturele normativiteit, ofwel paternalisme, bij het bepalen van ontwikkeldoelen door de top-down-benadering in het huidige onderwijs die geen ruimte biedt voor eigen inbreng. Een ander gevaar ziet zij in onderwijspraktijken die inzetten op een optimale ontwikkeling van kinderen, wat kan leiden tot stress bij kinderen. Zij kunnen het gevoel verliezen dat ze er mogen zijn om wie ze zijn, in plaats van dat ze er mogen zijn om wat ze bereiken. De Ruyter (2018) stelt dat hoe een samenleving aankijkt tegen kinderen, plaatsvindt vanuit een volwassen en wetenschapspectief dat door verloop van tijd aan wijziging onderhevig is. Daar komt bij dat de eigen ervaringen van kinderen, de context, hun interpretaties en hun ontwikkeling van een eigen normen- en waardenkader, kortgezegd het kindperspectief, in een ander tijdsgewricht plaatsvindt dan dat waarin volwassenen en wetenschappers zijn opgegroeid. De Ruyter (2018) lijkt hiermee te willen zeggen dat het kindperspectief zonder bevraging niet kenbaar is vanuit een volwassenperspectief. Onderzoek zonder dit perspectief te bevragen, maakt het moeilijk interpreteerbaar.

De definitie van de term *purpose of levensdoel* in dit onderzoek is de definitie van Damon et al. (2003): “A purpose is a stable and generalized intention to accomplish something that is at the same time meaningful to the self and consequential for the world beyond the self” (Damon et al., 2003, p. 121). Deze definitie is tot stand gekomen na lang onderzoek en vergelijkingen met andere constructen, zoals welbevinden, geluk en betekenis, identiteit en persoonlijkheidskenmerken (Roberts & Robins, 2000; Ryff, 1989; Steger, 2018) en is inmiddels breed geaccepteerd (Bronk, 2014). Damon (2008) categoriseert in een model vier profielen van jongvolwassenen als het gaat om hun expressie of handelen in samenhang met hun levensdoel(en): ‘the disengaged’ ofwel de niet-betrokkene, ‘the dreamer’ ofwel de dromer met intentie zonder actie, ‘the dabbler’ ofwel de actieveling zonder doelgerichtheid of intentie en ‘the purposeful’ ofwel de betrokken, doelgerichte en actieve jongvolwassene die zich bewust is van de wens om een levensopdracht te realiseren voorbij het zelf (BTS)<sup>12</sup> en daar ook bewust naar handelt (p. 59). Deze ‘bewustheid’ heeft Damon in 2008 toegevoegd. ‘Voorbij het zelf’ verwijst naar een gerichtheid op anderen die zich uitstrekt voorbij het eigenbelang (Damon, 2008).

Voortbouwend op de theorie van Damon et al. (2003) en Damon (2008) hanteert Moran (2009) in haar onderzoek naar levensdoelen een model dat drie dimensies onderscheidt. Bij een score op alle drie de dimensies is voldaan aan de definitie van een levensdoel. De eerste dimensie is intentie ofwel intention. Hierbij spelen a) persoonlijke betekenisgeving ofwel meaningfulness, b) doelgerichtheid en c) de toekomst een belangrijke rol. Als tweede dimensie noemt zij betrokkenheid ofwel engagement, dat zich uit in activiteiten die de levensopdracht manifesteren. Als derde dimensie geldt de gerichtheid op de ander of de samenleving, die de intentie met de betrokkenheid verbindt. Zowel Damon (2008) als Moran (2009) gaan uit van dynamische modellen in de zin van ontwikkeltrajecten. Moran (2009) gebruikt echter de dabbler niet als een levensdoelprofiel vanwege het ontbreken van een intentie. Zij introduceert het profiel van ‘the self-oriënted’; de op zichzelf gerichte persoon. In dit profiel is zowel sprake van een toekomstgerichte intentie als van ondernomen actie die alleen niet op de ander, maar uitsluitend op zichzelf is gericht. In dit onderzoek wordt gewerkt met de profielen van Damon, omdat deze ook in de categorisering van de survey een rol spelen. In Figuur 1 zijn de verschillen en overeenkomsten in de profielen van Damon en Moran opgenomen.

	Hoog	<b>Dromer</b>	<b>(Levens)doel</b>
Sociaal		<i>Intentie Voorbij het zelf</i>	<i>Intentie Betrokkenheid Voorbij het zelf</i>
		<b>Amateur of niet serieus</b>	<b>Niet betrokken</b>
	Laag	<b>Geen</b>	<i>Intentie Op zichzelf georiënteerd (levens)doel</i>
		Laag	Hoog
		Betrokken	

*Figuur 1. Profielen Damon (2008) (blauw) en profielen Moran (2009) (zwart cursief). Overgenomen en bewerkt uit Moran (2009). Beperkte tabel die intentionele (levens)doelgerichtheid op de verticale as laat zien en betrokkenheid op de horizontale as. Alle vormen van een lage intentie en op zichzelf gerichte dromen zijn gecategoriseerd als niet-(levens)doelgericht.*

Naast modellen en profielen voor de indeling en bepaling van een levensdoel, is onderzoek verricht naar typen of soorten levensdoelen (Bronk 2014; Damon, 2008; Roberts & Robins, 2000). Roberts en Robins (2000) categoriseren soorten levensdoelen in waardendomeinen of soorten levensdoelen. Deze waarden- of hoofddomeinen zijn een clustering van (deel)representaties van mogelijke levensdoelen. Als hoofddomeinen(soort) hanteren zij ‘economie’, ‘esthetisch’, ‘sociaal’, ‘relaties’, ‘politiek’, ‘hedonisme’, ‘religie’, ‘persoonlijke groei’, ‘fysieke gezondheid’ en ‘niet-geclassificeerde levensdoelen’, bijvoorbeeld voldoende verdienen om rond te komen. In de theorieën van Damon (2008, p. 53) worden vergelijkbare indelingen gebruikt. Zo benoemt Damon (2008) als hoofddomeinen ‘family’ en ‘community services’, terwijl deze bij Roberts en Robins (2000) als subdomeinen van respectievelijk ‘relaties’ en ‘sociaal’ zijn terug te vinden. De indeling van Roberts en Robins (2000) wordt vanwege de overzichtelijkheid voor dit onderzoek gebruikt om soorten levensdoelen te kunnen categoriseren.

### 2.3 Levensdoelen en gerelateerde concepten

Vanwege het vele onderzoek naar levensdoelen en daarmee overlappende concepten wordt hierna een overzicht gegeven van het onderzoek naar levensdoelen en hoe zich dat verhoudt tot andere onderzoeksgebieden. Dit overzicht is niet uitputtend.

Frankl (1959) gebruikt in zijn theorie de termen levensdoel, zin- en betekenisgeving, geestelijk welbevinden en geluk, respectievelijk purpose, meaning, well-being en happiness, zonder deze verder uit te werken. In later onderzoek naar levensdoelen worden deze verschillende en deels overlappende concepten gebruikt (Ryff, 1989) en uitgebreid, zoals met ‘identiteit’ door bijvoorbeeld McAdams (2001). De veelheid aan onderzoek heeft niet geleid tot eenduidige definities van al deze concepten (Bronk, 2014). In deze thesis ontbreekt de mogelijkheid om alle begrippen en concepten inhoudelijk te onderzoeken en beoordelen. Dit onderzoek gebruikt de breed geaccepteerde definitie van levensdoel van Damon (2003, paragraaf 2.2). Voor een beeld van de onderlinge relaties van de verschillende concepten wordt volstaan met een schets van de (mogelijke) relaties met levensdoelen.

#### Meaning of betekenisgeving

Bij zijn onderzoek naar betekenisgeving, ofwel meaning, stelt Baumeister (1991) dat mensen een sterke hang en wens hebben naar betekenis- en zingeving in het leven. Hij schrijft dat vier basiselementen nodig zijn voor betekenisgeving: doel of richting (purpose), waarde (value),

daadkracht (efficacy) en zelfachting of eigenwaarde (self-worth). Alma en Smaling (2010) zien deze elementen eveneens als zingevingaspecten (zie paragraaf 1.3). Baumeister (1991) beschouwt een levensdoel hebben als een voorwaarde voor het ervaren van zin. Volgens Baumeister is het belang van betekenisgeving ervaren, en dus ook een levensdoel, gelegen in verbinding en stabiliteit als baken tegen de altijd aanwezige processen van verandering.

### Well being of welbevinden

In Ryff en Singers theorie van psychologisch welbevinden wordt een levensdoel bestempeld als een van de zes factoren die bijdragen aan de mentale gezondheid. De andere vijf factoren betreffen zelfacceptatie, invloed op de omgeving, positieve relaties, persoonlijke groei en autonomie. De factor levensdoel bleek van deze zes factoren de grootste bijdrage te leveren aan een positieve geestelijke gezondheid (Ryff & Singer, 2008).

### Happiness of Geluk

Een derde concept dat samenhangt met levensdoelen is het concept van geluk, dat Aristoteles al onderscheidde in hedonisme en eudaimonia. Seligman (2002) onderscheidt in zijn concept van geluk, of 'authentic happiness', drie elementen: positieve emoties, betrokkenheid en zin- en betekenisgeving. Seligman (2002) is een theoretisch psycholoog die het levensdoel beschouwt als een kritische component van optimaal menselijk functioneren. Het element 'betekenisgeving' in het concept van Seligman wordt beschreven als het hebben van of toewerken naar een bepaald levensdoel en is het meest duurzame element van authentic happiness. Seligman (2002) wordt bekritiseerd om zijn focus op alleen positieve emoties (zie paragraaf 2.6). Alle drie de concepten; betekenisgeving, well-being en geluk kennen het aspect van het hebben van een (levens) levensdoel of doelgerichtheid een belangrijke plaats toe.

### Identiteit

Identiteit ontwikkelt in samenspraak en wisselwerking met de cultuur en geschiedenis waarmee iemand opgroeit. Volgens McAdams (2001) bestaat iemands identiteit uit aanleg, waarden, doelen, motieven en een 'verhaalidentiteit'. Deze verhaal- of narratieve identiteit bestaat uit de expressie van de aaneenrijging van door mensen over zichzelf vertelde levensverhalen.

Life stories are psychosocial texts that are jointly crafted by the individual himself or herself and the culture within which the individual's life has meaning. Our autobiographical stories reflect who we are, and they also reflect the world in which we live. (McAdams, 2001, p. 117)

Onder optimale omstandigheden ontwikkelen jongvolwassenen een samenhangend en redelijk stabiel gevoel van identiteit. Dit houdt volgens Erikson in (geciteerd in Bronk, 2014) dat sprake is van een geïntegreerd normen- en waardenkader en overtuigingen en (toekomst)plannen. Dit kader is tevens een basis voor levensdoelontwikkeling. Volgens Malin (2018) ontwikkelen jongvolwassenen deze normen- en waardenkaders door ideologieën of door zich te verbinden met filosofische, sociale, religieuze of politieke ideeën, overtuigingen of principes. Identiteit ontwikkelt volgens Malin, doordat jongvolwassenen bij het ouder worden steeds meer controle krijgen over gedachten en handelingen, waardoor ook een steeds sterker wordende wens ontwikkeld om een 'goed persoon' te worden (2018). Jongvolwassenen voelen zich in toenemende mate persoonlijk verantwoordelijk voor wat ze denken en hoe ze handelen ('morele identiteit', Malin, 2018). Volgens Damon (2008) is een sterk ontwikkeld gevoel van burgerschap een essentieel onderdeel van persoonlijke ontwikkeling. Damon noemt dit de civiele component van een identiteit. Deze identiteit is trouw aan een persoonlijke ideologie, opgebouwd uit morele en sociale overtuigingen, ofwel een eigen normen- en waardenkader, die actief worden ingezet.

Biesta (2012, 2015) hecht belang aan de morele ontwikkeling van jongvolwassenen in de vorm van subjectificatie of individuatie. Subjectificatie is volgens Biesta (2012) verbonden met individuele verlangens en ethisch juist handelen (ecologisch op wereldschaal) en daar verantwoordelijkheid voor kunnen en willen dragen. Hij onderscheidt subjectificatie, kwalificatie en socialisatie die zijn gericht op redelijke, rationele, en dus functionele deelname aan de samenleving. Subjectificatie als onderdeel van een unieke identiteit is gericht op het door het individu bevragen van de bestaande orde, het eigen 'zijn' en de eigen expressie die wordt gearticuleerd of zich manifesteert in de gemaakte keuzes in het handelen (Biesta, 2015). Subjectificatie is gericht op het kunnen bestaan door de eigen plaats te bepalen in relatie tot de wereld om het individu heen. Biesta (2012) is van mening dat subjectificatie een belangrijk onderdeel is van de persoons- en identiteitsvorming van jongvolwassenen. De huidige nadruk op kwalificatie en socialisatie heeft ook met meetbaarheid en standaardisatie te maken. Subjectificatie als zodanig is niet als opbrengst van onderwijs of ontwikkeling meetbaar



volgens de huidige maatstaven. Ruimte maken voor subjectificatie in het onderwijs ziet Biesta als een noodzakelijke voorwaarde om jongvolwassenen geïnteresseerd en betrokken te houden bij hun samenleving. Dit betekent dat het onderwijs ontwikkelruimte biedt en maakt voor individuele inbreng van jongvolwassenen. Ontwikkelruimte die rekening houdt en inspeelt op individuele doelen en motivaties van jongvolwassenen als vanzelfsprekend en dynamisch onderdeel van een duurzame en gezonde samenleving.

Het verschil tussen identiteit en levensdoel is dat identiteit ziet op wie iemand wil worden en levensdoel focust op wat iemand hoopt te bereiken (Bronk, 2014; Erikson, 1968). In onderzoek naar de relatie tussen identiteit en levensdoel is gevonden dat processen van identiteitsvorming en de ontwikkeling van levensdoelen elkaar niet alleen versterken en beïnvloeden, maar ook grotendeels overlappen (Bronk, 2012). De relatie tussen identiteit en levensdoel is dat een gevormd levensdoel een gezonde uitkomst vertegenwoordigt van de ontwikkelde identiteit (Bronk, 2014).

Damon (2008) constateerde een gebrek aan levensdoelen bij jongvolwassenen, wat hij in verband bracht met desinteresse in de samenleving. Biesta (2012, 2015) legt een verband met een gebrek aan aandacht voor subjectificatie van jongvolwassenen. Dit beperkt volgens hem de mogelijkheid om intrinsiek maatschappelijk en democratisch betrokken burgerschap te faciliteren. Bronk (2014) beschrijft het levensdoel als een concept van jeugdontwikkeling, als sleutel en indicator van het welbevinden van de jeugd en benadrukt de verwevenheid van levensdoel en identiteit (Bronk 2011, 2014). Het levensdoel omvat een positieve identiteit, die dient als basis voor richting en betekenisgeving.

De aspecten van een gezonde jeugdontwikkeling volgens Bronk (2011, 2014) en Biesta (2012, 2015), maar ook McAdams (2001), vertonen overeenkomsten met de (lokale) individuele 4H-benadering van jongvolwassenen van honderd jaar geleden. Het hart als het individueel unieke gedrevene met doelstellingen, motivaties, drijfveren en de handen als handelingen, maar ook als acties, maakten onderdeel uit van een gezonde geïntegreerde jeugdontwikkeling (JYD, 2011).

#### 2.4 Internationaal en Nederlands onderzoek

Onderzoek naar 'youth purpose' aangevangen in Amerika is uitgebreid naar hoe en of jongeren zich internationaal bezighouden met een levensdoel (Damon, 2008; Moran, 2009, 2017; Bronk, 2014). Inmiddels is in landen als Brazilië, Mongolië, Zuid-Afrika, Iran,

Thailand, Singapore, Israël en Japan onderzoek verricht naar levensopdrachtvorming bij jongeren tijdens ervaringsonderwijs (Moran, 2018). In Finland, China, Zuid-Korea en Spanje is onderzoek uitgevoerd naar de relatie tussen onderwijs en levensdoelontwikkeling (Moran, 2018). Bij deze onderzoeken is gebruikgemaakt van Amerikaanse, cross-culturele en lokale theorieën, concepten en kenmerken van levensdoelen (Moran, 2017). De bevordering van levensdoelontwikkeling lijkt afhankelijk van de culturele normen en waarden en de jeugdontwikkeling die een overheid wil bevorderen (Moran, 2017). Als gevolg hiervan heeft bijvoorbeeld de ‘gerichtheid op de ander’, een van de aspecten van een levensdoel (Damon, 2008; Moran 2009), diverse invullingen. Wat geldt voor jeugdontwikkeling en de invloed op de samenleving, is ook van toepassing op de werldsamenleving die steeds meer verbonden raakt door globalisering. Culturele verschillen en onbewuste processen rondom waarden en normen kunnen problematische interacties veroorzaken of zelfs tot wantoestanden leiden. Aandacht voor gerichtheid op de ander en (eigen) normen- en waardenprocessen lijkt daarom eerder een noodzakelijke dan een gewenste bestaansvoorwaarde te zijn (Moran, 2017).

Hierna volgt een aantal voorbeelden van omgang met levensdoelen in verschillende culturen; Bij de ontwikkeling van levensdoelen door studenten in China en Finland is sprake van een holistische benadering. Levensdoelen zijn daar in het nationale curriculum opgenomen; Koreaanse studenten verdiepen zich in levensdoelen nadat ze zich geplaatst weten op een goede universiteit. In Spanje zijn levensdoelen als focus in het onderwijs nieuw en verbonden met de onder jongvolwassenen groeiende aandacht voor sociale rechtvaardigheid (Moran, 2017). Als het gaat om het stimuleren van levensdoelontwikkeling door de overheid, is Thailand erop gericht de jeugd te behoeden voor riskant gedrag. In Japan en Thailand worden als levensdoelen economische hoop en mogelijkheden benadrukt. In Iran, Mongolië, Japan en Thailand wordt gestuurd op culturele veranderingsprocessen die voortkomen uit globalisering. In Brazilië ligt de focus op betekenis ontleenen aan dagelijkse ervaringen. In Zuid-Afrika, Japan, Singapore en Israël ligt de nadruk op dagelijkse praktijken vieren en ontwikkelen.

Moran (2017) signaleert een trend waarbij aankomende generaties, zelfs in collectivistische culturen, in toenemende mate plezier en status oftewel hedonistisch geluk als levensdoel najagen. Betrokkenheid bij iets dat gericht is op voordeel voorbij het zelf, dus de gemeenschap, lijkt vermeden te worden. Moran (2019) wijst op het niet meer bestaan van vroegere collectieve wereldbeelden, die mensen hielpen zich staande te houden en zich te verhouden tot hun omgeving, en beargumenteert van daaruit het belang van onderwijs in

emoties en waarden. Nu het accent wereldwijd is verschoven van een collectief naar individueel wereldbeeld, is aandacht voor persoonlijke ontwikkeling van levensbelang geworden. Ook Moran wijst erop dat kwalificatie en socialisatie niet langer voldoende zijn. Onderwijs in emoties, reflectie en onderzoek zijn van belang voor de ontwikkeling van het eigen waardenkader en het vinden van een levensdoel of -richting, wat houvast geeft en het mentale welzijn bevordert. “Although education traditionally has focused on cognitive growth, in a purpose-driven society, educators also educate the emotions because purposes are strong conveyors of personal meaning” (Moran, 2019, p. 17) (Baumeister, 1991, Frankl, 1969). Moran ziet twee toekomstige uitersten in persoonlijke ontwikkelrichtingen als gevolg van individualisatie:

Both worldview and life purpose, influence sense of life coherence and understandings of how self and context interact. Individualization is spreading across cultures, which could lead toward two extremes: (a) growth in self-interested purposes competing to consume shared resources, or (b) diversification of purposes prosocially interacting to weave a stronger social fabric. (Moran, 2019, p 9-10)

Naast verschillen in theorieën, concepten en onderwijsaanpak, zijn in internationale onderzoeken gemeenschappelijke inzichten ontdekt. Het betreft onzekerheid, emoties, het vermijden van de dialoog, de wijze van expressie en de manifestatie van levensdoelen in handelen. Moran (2017) geeft aan dat ten eerste gevoelens van onzekerheid de ontwikkeling van een levensdoel bemoeilijken, terwijl onzekerheid juist een reden is voor de ontwikkeling van een levensdoel; onzekerheid geeft houvast in turbulente tijden. Het tweede gemeenschappelijke inzicht is dat emoties die betrekking hebben op anderen een sleutelrol spelen bij het functioneren van een levensdoel. Het derde inzicht is dat de overheid of cultuur als collectief vanuit hun perspectief niet neigen naar het in discussie gaan met de voorbij-het-zelf-impact die intrinsiek is aan het levensdoel. Als vierde inzicht blijkt dat de vormgeving of expressie van levensdoelen, zoals aspiraties, toekomstperspectieven, actuele activiteiten, normen en waarden en de ‘op zichzelf en op de ander gerichte oriëntaties’, in samenlevingen verschillend geuit en gespiegeld worden. Als laatste is het van groot belang dat een levensdoel concreet geleefd wordt en zich manifesteert in handelingen om de ontwikkeling en het functioneren ervan te bevorderen en krachtiger te maken. Dan kan de jongvolwassene invloed

ervaren op eigen leven en samenleving wat betrokkenheid bij de samenleving vergroot (Moran, 2017).

In Europa is onderzoek uitgevoerd naar toekomstaspiraties, dus niet specifiek levensdoelen, van in opleiding zijnde sociaal werkers in vier landen: Duitsland, Finland, Slovenië en Groot-Brittannië (Hackett, Kuronen, Matthies & Kresal, 2003). Het betreft een vergelijkend onderzoek. In dit onderzoek overlappen identiteitsontwikkeling en levensdoel, wat deze vergelijking relevant maakt. Als motivatie voor hun opleidingskeuze noemden de sociaal werkers uit alle vier de landen het vaakst ‘het helpen van mensen’, ‘het helpen van anderen bij het overwinnen van discriminatie’ en ‘persoonlijke levenservaringen’. Baanzekerheid, hoewel relatief van belang, werd niet als eerste genoemd. Alle studenten hoopten tijdens hun opleiding een beroepskwalificatie te behalen, professionele vaardigheden te verkrijgen en persoonlijke groei te bereiken. Ook bleek een significant aantal eerstejaarsstudenten nog geen duidelijk beeld te hebben van de richting van hun toekomstige carrière (Hackett et al., 2003).

Een Fins ‘mixed method’-onderzoek (Manninen, Kuusisto & Tirri, 2018) onder 151 studenten Maatschappelijke Dienstverlening toonde aan dat de levensdoelen van deze studenten gericht waren op: nauwe relaties onderhouden, geluk nastreven, zelfontwikkeling, en hedonistische doelen. Het argument hiervoor was bij de meeste studenten het eigen voordeel. Slechts 20% van de studenten vond een levensdoel in familiebetrekkingen en 25% streefde een helpend beroep na. In Nederland is nog niet eerder onderzoek gedaan naar levensdoelen van studenten in het hoger onderwijs (zie Hoofdstuk 1). In paragraaf 2.5 komen bevorderende en belemmerende factoren aan bod die van invloed zijn op levensdoelontwikkeling.

## 2.5 Bevorderende en belemmerende factoren

Damon (2008) stelt dat een levensdoel een product is van innerlijk onderzoek en externe ervaringen. Dit sluit hij aan bij McAdams’ (2001) idee over het belang van context en identiteitsvorming en de expressie daarvan in verhalen. Malin (2018) geeft een aantal factoren weer dat het ontstaan en de bevordering van een levensdoel of purpose verduidelijkt:

Purpose is an enduring moral commitment and an moral achievement that often starts with an emotional response to a problem or lack in the world, or a desire to make a positive impact, and it develops when that initial emotion or desire is both acted on and internalized as a personal values system. (Malin, 2018, p. 65)

Malin (2018) onderzoekt hoe onderwijs in levensdoelen kan worden vormgegeven. Zij benadrukt het belang van het ontdekken van en hebben van interesse door ouders, docenten en wetenschappers voor intrinsieke levensdoelen van kinderen en jongvolwassenen (zie De Ruyter, 2018) en hun persoonlijk doorleefde (succes)ervaringen. Factoren die het ontwikkelen van een levensdoel bevorderen, hebben vooral te maken met levenservaringen. Kansen en gelegenheden krijgen om zoveel mogelijk verschillende ervaringen op te doen en eigen interesses te onderzoeken, bevordert deze ontwikkeling. Het kunnen bespreken van en reflecteren op ervaringen en emoties in een onderwijssetting bevordert de persoonlijke en de levensdoelontwikkeling (Malin, 2018; Moran, 2017). Steunende, bemoedigende relaties met ouders, docenten en mentoren zijn andere factoren die een bevorderende rol spelen. Hetzelfde geldt voor rolmodellen, ruimte en hulp krijgen en uitgedaagd worden. Het beschikbaar zijn van financiële en materiele ondersteuning is eveneens een bevorderende factor (Damon, 2008; Malin 2018; Parks 2011). Malin (2018) voegt hieraan toe dat mentoren ook ontdekkingen van buiten school moeten faciliteren, zoals het bespreken van successen, teleurstelling en betekenisgeving om levensdoel-bevorderend te werken. Damon (2008) en Malin (2018) noemen spirituele en religieuze inspiratie als bevorderaar van levensdoelen. Damon (2008) wijst op het belang van een samenleving die inspirerende ideeën voor jongvolwassenen aandraagt als bevorderende factor. Cynisme en schadelijke massacommunicatie daarentegen kunnen jongvolwassenen demoraliseren en beperkend werken op de ontwikkeling van levensdoelen. Een gezonde en levendige samenleving die verheven doelen nastreeft en aanzet tot moedige praktijken, kan juist levensdoel-bevorderend werken.

Damon (2008) wijst net als Biesta (2016) en De Ruyter (2018) op het probleem van de top-down-benadering van onderwijs door de overheid en instituties die geen ruimte laten voor een persoonlijke individuele ontwikkeling. Hij pleit voor meer ruimte voor jongvolwassenen en het creëren van zo optimaal mogelijke ontwikkelingsmogelijkheden. Bij het ontbreken van hierboven genoemde bevorderende factoren of een negatieve formulering ervan is snel sprake van belemmerende factoren. Niet genoemd nog zijn factoren als geweld, verwaarlozing, en pesten, die belemmerend op (levensdoel)ontwikkeling kunnen werken, alhoewel dit niet per definitie kan worden aangenomen. Naar gevolgen van lijden of negatieve ervaringen op de ontwikkeling van een levensdoel is nog weinig empirisch onderzoek verricht (Bronk 2014). Frankl (1969) gaf aan dat lijden een opening kan bieden om een levensdoel te ontdekken, wat hij de “the tragic triad of human existence” (p. 51) noemt. Dit houdt in dat wil, waarden en een betekenisvolle houding tegenover pijn omgezet kunnen worden in positieve prestaties of

een levensdoel. In dat geval kan bij lijden ook sprake zijn van een bevorderende factor als het gaat om een levensdoel ontdekken en ontwikkelen (Bronk, 2014).

## 2.6 Kritiek op positieve psychologie en positieve jeugdontwikkeling

Yakushko en Blodgett (2018) laten zien hoe ver en divers het onderzoek naar PYD met de nadruk op eudaimonia reikt. Zij brengen vanuit een humanistisch psychologisch perspectief de internationale kritiek op de positieve psychologie vanuit verschillende onderzoeksdisciplines in kaart. Shek, Dou, Zhu en Chai (2019) pleiten voor verbreding van PYD tot een multidisciplinair en wereldwijd onderzoeksgebied. De kritieken laten zien dat er naast de vele onduidelijkheden die nog bestaan over theorieën, concepten en begrippen, sprake is van een groot toekomstig onderzoeksterrein.

Yakushko en Blodgett (2018) beschrijven de huidige kritiek op de dominante positie van de positieve psychologie vanuit verschillende andere wetenschappelijke disciplines en praktijken, zoals de geestelijke gezondheid, medische wetenschap, educatie, filosofie, business en cultuur. De kritiek betreft met name de positieve en hedonistische (geluks)psychologie. De (hedonistische) positieve psychologie onderzoekt vooral geluk of subjectief welbevinden onder volwassenen door negatieve emoties te voorkomen of te vermijden (zie paragraaf 2.3). Seligman (2011) wordt bekritiseerd vanwege het niet in aanmerking nemen van de sociale context, het uitgangspunt dat de mens een goed karakter heeft en de exclusieve focus op de westerse en Amerikaanse individualistische psychologie. Miller (2008) bekritiseert, naast anderen, de positieve psychologie vanwege cirkelredensaties, een ongerechtvaardigde correlatie tussen succes en geluk en een ongerechtvaardigde generalisatie (Yakushko & Blodgett, 2018). De dominante positie van positieve psychologie blijkt ook uit het in de praktijk inzetten van resultaten van geluksonderzoek voor jeugdontwikkeling en dus educatie (De Ruyter, 2018). Er zijn geen onderzoeksresultaten aangetroffen die aantonen dat positieve psychologie de oorzaak is van de door Moran (2017) gesignaleerde trend onder jongvolwassenen om steeds meer hedonistische doelen na streven. Mogelijk is een oorzaak het sturen op consumptie en status in (westerse) kapitalistische samenlevingen en het daaruit afleidbare 'succes' (zie ook Morans (2017) toekomstvariant van uiterste individualisering, paragraaf 2.4).

De PYD is enerzijds gericht op purpose of levensdoel en welbevinden, ook wel objective well-being of eudaimonia genoemd, en de mogelijke positieve invloed hiervan door aanbod in het onderwijs (Damon, 2008; De Ruyter, 2018). Onderzoekers houden, in tegenstelling tot de kritiek op positieve psychologie, rekening met verschillende (internationale) contexten en de ontwikkeling en inrichting van de samenlevingen, onder wie: Bronk, (2011, 2014), Damon,

(2008, 2013), Damon, Menon en Bronk (2003), Malin (2015, 2017, 2018) en Moran (2009, 2014, 2017, 2018, 2019). Bij PYD-onderzoek speelt de individuele menselijke behoefte aan zin en betekenisgeving voor het zelf en voor anderen een grote rol, in tegenstelling tot de andere richting binnen de positieve psychologie waarbij het eigen geluk en vooral de positieve emotie vooropstaat (Seligman, 2002, 2011). Shek et al. (2019) vertegenwoordigen een andere onderzoeksfocus op PYD. In een overzichtsartikel hebben zij de theoretische wortels van PYD, de modellen en verschillende benaderingen in kaart gebracht vanuit een multidisciplinair perspectief. Zij pleiten voor een breder wetenschappelijk kader van PYD door integratie met biologische, neurologische, psychologische en sociale benaderingen. Zij bekritisieren de nauwe focus van PYD-onderzoek dat alleen op onderwijs gericht is. Ondanks de nog vele en grote verschillen zien zij toekomstmogelijkheden voor een (moderne) holistische benadering, die enigszins vergelijkbaar is met het doel van de 4-H-benadering van honderd jaar geleden (paragraaf 2.2), en zij verwijzen hiervoor naar het geïntegreerde Social Emotional Learning-model (SEL-model) van Tolan, Ross, Arkin, Godine en Clark (2016). SEL verwijst naar het proces om het vermogen te ontwikkelen sociaal emotionele aspecten in iemands leven te begrijpen, managen en uiten. Aspecten van het ontwikkelen van een levensdoel zijn onderdeel van het SEL-model. Dit model<sup>13</sup> wordt volgens Shek et al. (2019) in de onderwijspraktijk met succes ingezet. De zoektocht naar zin, en betekenisgeving is niet aanwezig in dit model. Shek et al. (2019) positioneren die zoektocht binnen het concept van spiritualiteit: “Spirituality includes a search for meaning and purpose of life (p. 136)”. Volgens Shek et al. (2019) is nauwelijks tot geen onderzoek uitgevoerd naar spiritualiteit in dit verband, mede vanwege het vaak niet-erkende wetenschappelijke karakter van spiritualiteit. Toch zou volgens Shek et al. (2019) het onderzoek naar spiritualiteit het SEL-model kunnen aanvullen en verbeteren. Dit vraagt om een verkenning en nader onderzoek van overeenkomsten en verschillen met het onderzoek naar levensdoelen. Dit kan niet binnen het tijdsbestek van dit onderzoek, maar is een optie voor nieuw of vervolgonderzoek (zie Hoofdstuk 6). Na deze bespreking van de internationale kritiek op positieve (jeugdontwikkelings)psychologie volgt hierna een bespreking van de Nederlandse kritiek.

In zijn verkenning voor de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) bespreekt Visser (2016) vanuit een curriculumonderzoeksperspectief beperkt de toenemende invloed van de positieve

---

<sup>13</sup> Het SEL programma omvat het kennen van de eigen emoties en overtuigingen; het ontwikkelen en stellen van (levens)doelen; de motivatie en discipline tot het ondernemen van actie; het begrijpen en respect hebben voor anderen; en het begrijpen van diversiteit; het onderhouden van goede relaties; en het kunnen maken van goede, morele, ethische keuzes



psychologie in het onderwijs, in het bijzonder de gerichtheid op (hedonistisch) geluk. Hij geeft aan dat geluks-bevorderende aspecten geen kwaad kunnen en dat begrippen als 'doorzettingsvermogen', 'veerkracht' en 'een ondernemende houding' al een plaats hebben in het onderwijs. Verder wijst hij op het debat over de in twijfel getrokken validiteit van positieve psychologie. Biesta (2012, 2015, 2016) pleit als pedagoog voor een identiteitsontwikkeling waarvan subjectificatie onderdeel is, in lijn met PYD. Visser (2016) heeft kritiek op de subjectificatie van Biesta, omdat hij vindt dat de beïnvloeding van het karakter of de persoonlijkheid van kinderen geen taak is van het onderwijs. Biesta (2019) vindt dat het onderwijs medeverantwoordelijk is voor de vorming tot personen, evenals het gezin en de samenleving. Visser (2016) is van mening dat subjectificatie niets anders is dan een vorm van politieke, normatieve socialisatie, namelijk de vorming van een gewenste democratische houding. Biesta (2019) geeft daarentegen aan dat subjectificatie al tweehonderd jaar deel uitmaakt van het pedagogische gedachtengoed en "zijn grondslag en rechtvaardiging in de democratie heeft" en "dat in die zin inderdaad een relatie tussen subjectificatie en democratie bestaat" (p.2). De vorming van de persoon als socialisatie moet echter niet verward worden met vorming tot de persoon als subjectificatie (Biesta in Goulmy, 2019). Dit is wel gebeurd in het voorstel aan de Tweede Kamer met daarin de onderwijsvisie voor Nederland tot 2032 (Goulmy, 2019). Met persoonsvorming bedoelt Biesta 'vorming tot een persoon', terwijl de persoonsvorming in de onderwijsvisie wordt "verward met persoonlijkheidsvorming, en persoonlijke vorming", wat begrippen zijn uit de persoonlijkheidspsychologie die zien op meetbare persoonlijkheidskenmerken met als doel kinderen te vormen tot aangepaste burgers. (Goulmy, 2019). 'Doorzettingsvermogen', 'veerkracht' en 'een ondernemende houding' (Visser, 2016) en vorming van de persoon hebben niets met subjectificatie en vorming tot een persoon te maken, aldus Biesta. Ruimte voor subjectificatie betekent voor Biesta (2016) radicaal openstaan en openlaten voor wat zich wil ontwikkelen voorbij het bestaande en dat omarmen. Openstaan ziet Biesta (2019) als "geïnteresseerd [zijn] in de mens als persoon die voor de uitdaging staat zijn of haar eigen leven te leiden". Volgens Biesta gaat persoonsvorming niet om "eigen kwaliteiten en voorkeuren" leren kennen, waartoe het curriculum zich lijkt te beperken, maar juist het bevragen daarvan. "Egoïsme is immers ook een kwaliteit en racisme een voorkeur" en "Een samenleving die niet geïnteresseerd is in de vrijheid van haar burgers heeft anders gezegd, 'genoeg' aan onderwijs dat kwalificeert en (krachtig) socialiseert" (Biesta, 2019, p. 2). Biesta legt het verschil tussen identiteit en subjectificatie als volgt uit: Identiteit is wie iemand wil zijn en subjectificatie is hoe iemand wil zijn. Het levensdoel, zoals eerder behandeld in

paragraaf 2.2 en 2.3 ziet op wat iemand wil bereiken (Bronk, 2014; Erikson, 1968). Wie en hoe iemand wil zijn, maken onlosmakelijk deel uit van het te ontwikkelen levensdoel dat iemand wil bereiken en zijn of haar identiteit. Hiermee wordt duidelijk dat door misinterpretaties en het brede debat in de positieve psychologie en de PYD, de Nederlandse overheid tot 2032 niet lijkt in te zetten op de ontwikkeling van de levensdoelen, identiteit en het welbevinden van jongvolwassenen (Bronk, 2001, 2014; Malin, 2018; Moran, 2017). Op basis van de hiervoor behandelde theorie worden in paragraaf 2.7 de verwachtingen van dit onderzoek besproken.

## 2.7 Verwachtingen van het onderzoek

Onderzoek toont aan dat jongeren vaak presteren, omdat ze willen voldoen aan de verwachtingen van hun ouders, docenten en coaches of begeleiders (Bronk 2014, Moran 2018, Malin 2018, Moran 2019). Het onderzoek van Dopmeijer (2019) toont aan dat 62% van de populatie prestatiedruk ervaart. Het huidige Nederlandse prestatieaanklimaat en de wens van jongeren om aan verwachtingen te voldoen, worden daarom in de resultaten van dit onderzoek terugverwacht.

Op basis van wereldwijd onderzoek (Moran, 2017) en de wereldwijd gevonden overeenkomsten kan verwacht worden dat ook in Nederland sprake is van toenemend hedonisme, individualisme en onzekerheid en dat emoties een sleutelrol spelen bij het hebben en ontwikkelen van een levensdoel. In een kapitalistisch systeem zoals in Nederland gaat succes van het individu voor op succes voor de gemeenschap en bestaat er geen collectieve discussie over het ‘voorbij-het-zelf’-argument.<sup>14</sup> Aangezien uitingen van aspiraties van levensdoelen en de manifestatie daarvan in handelingen lokaal betekenis hebben, is de Nederlandse context van belang die deels uit het onderzoek moet blijken. Deelnemers aan dit onderzoek betreffen ook eerstejaarsbachelorstudenten van wie wordt verwacht dat ze niet altijd een duidelijk beeld hebben van hun toekomstige carrière (Moran 2017).

De onderwijsdoelen van de Nederlandse overheid benadrukken vooral kwalificatie en socialisatie (Biesta, 2016; Moran, 2017; Veugelers, De Groot & Stolk, 2017). Het valt te verwachten dat geringe of niet-aanwezige aandacht voor persoonlijke ontwikkeling en de

---

<sup>14</sup> Bespreking van de impact van Corona en coronamaatregelen, sinds eind februari 2020, staan volledig buiten de beschouwing omdat het verzamelen van de onderzoeksdata en de analyse voor de uitbraak hebben plaatsgevonden.

daaraan verbonden emotionele ontwikkeling een belemmerende invloed heeft op de ontwikkeling van levensdoelen. Malin (2018) benoemt dat levensdoelen articuleren niet eenvoudig is. Verwacht mag worden dat dit in de onderzoeksresultaten zichtbaar is. De bachelorstudenten aan de UvH, de respondenten in dit onderzoek, volgen een opleiding die juist aandacht besteed aan persoonlijke ontwikkeling en reflectie. Mogelijk praten deze respondenten met meer gemak over levensdoelen en ideeën. In lijn met het Europees onderzoek (Hackett et al., 2003) wordt niet verwacht dat studenten economische motieven als hoofdmotief of levensdoel voor deze studie hebben. Aan de hand van dit Europees onderzoek en de beschrijving van purpose door Malin (2018) wordt verwacht dat levenservaringen (menselijke leed) en het helpen van anderen in dit onderzoek ook motieven of levensdoelbevorderende factoren zijn.

Uit het onderzoek van Dopmeijer (2017) blijkt dat 25% van de populatie kampt met negatieve gevoelens, waaraan Damon (2008) het ontbreken van een levensdoel toeschrijft. In dit geval zijn respondenten geselecteerd op de aanwezigheid van een levensdoel (100%). Moran (2019) wijst op het verdwijnen van collectieve wereldbeelden, die mede gebaseerd waren op collectieve spiritualiteit. Daarvoor in de plaats komende individuele wereldbeelden vragen om aandacht, zeker voor diegenen die daar behoefte aan hebben en wat wellicht aangeduid kan worden als individuele spiritualiteit. Spiritualiteit wordt in dit onderzoek gezien als zin en betekenisgeving in de vorm van levensdoelen (Alma & Smaling 2010; Moran, 2019; Shek et al., 2019). Verwacht mag worden dat resultaten deze individuele spiritualiteit bevestigen.

In dit hoofdstuk zijn verschillende zienswijzen binnen de positieve psychologie en PYD besproken om geluk te bereiken. Het onderzoek naar levensdoelen heeft zijn wortels in de psychologie. In het voorgaande zijn het ontstaan van de positieve psychologische discipline en het ontstaan van de positieve (jeugd- en ontwikkelings)psychologie beschreven. De positieve psychologie focust meer op hedonistisch geluk en subjectief welbevinden (De Ruyter, 2018; Seligman, 2011), terwijl de PYD-psychologie focust op eudaimonisch geluk en objectief welbevinden (Bronk, 2014; Damon, 2008; Frankl 1959). In de laatste spelen gerichtheid op de ander en negatieve ervaringen of emoties als mede richtinggevend voor levensdoelontwikkeling een belangrijke rol. Er is een beeld geschetst van de stand van zaken van onderzoek naar levensdoelen. Met levensdoel verwante en overlappende of verweven concepten, zoals betekenis(geving), welbevinden, geluk en identiteit zijn besproken. De huidige verhoudingen tussen positieve (ontwikkelings)psychologie, educatie, de overheid en

de samenleving zijn beschreven, waarbij verschillende internationale onderzoeken zijn aangehaald. In dit onderzoek wordt niet het geluk, maar de aanwezigheid van levensdoelen en bevorderende en belemmerende aspecten daarvan onderzocht. Als laatste zijn de verwachtingen van dit onderzoek beschreven.

### 3. Methode

Dit onderzoek betreft een empirisch, kwalitatief wetenschappelijk onderzoek (Boeije, 2014) naar de levensdoelen van jongeren. In dit interpretatieve onderzoek wordt kennis verworven over hoe jongeren levensdoelen formuleren. Ook wordt onderzocht welke levensdoelen ze nastreven en wat daarbij bevorderend of belemmerend werkt. Door middel van persoonlijke interviews met open vragen en een interviewgide (Boeije, 2014) is informatie verzameld. Relevante theorieën (zie Hoofdstuk 2) zijn gebruikt om de interviewvragen te construeren (zie de interviewgide in de bijlagen met een vertaling van de gebruikte theorie naar de interviewvragen).

Elo en Kyngäs (2008) beschrijven de complexiteit van kwalitatief onderzoek en de uitdagingen voor de onderzoeker. Veelvoorkomende uitdagingen voor de onderzoeker zijn het abstraheren van essentiële kenmerken, het feit dat de individuele fragmenten aan meerdere categorieën toegekend kunnen worden, het zoeken van balans tussen verdichting van interviewdata en het behouden van de integriteit ervan, het afgewogen abstract maken van categorieën (niet te veel, niet te weinig, wel elkaar uitsluitend), en het bereiken van saturatie, waardoor het eenvoudiger wordt onderwerpen aan elkaar te verbinden. Ondanks deze complexiteit bepleiten zij een kwalitatieve aanpak als enige goede mogelijkheid voor gevoelige onderwerpen. Onderzoek naar (dieperliggende motieven van) levensdoelen kan een gevoelig onderwerp zijn, omdat in de interviews mogelijk negatieve jeugdervaringen aan de orde kunnen komen (Malin, 2018). Deze ervaringen kunnen zowel een aanleiding als een belemmering zijn om een levensdoel te ontwikkelen. De kwalitatieve aanpak in dit onderzoek is daarom een geschikte benadering.

#### 3.1 Onderzoekspopulatie, werving en selectie

De onderzoekspopulatie is beperkt tot studenten Humanistiek aan de UvH. De UvH is een kleine, levensbeschouwelijke universiteit in Nederland, waar studenten worden opgeleid en onderzoek wordt verricht naar vragen op het gebied van zingeving of betekenisgeving, levensbeschouwing en het inrichten van een humane(re) samenleving.<sup>15</sup> De multidisciplinaire

---

<sup>15</sup> Machielse, A. (2018, December). Onderwijsvisie Universiteit voor Humanistiek. Utrecht. Universiteit voor Humanistiek. Geraadpleegd 8 september 2019, van <https://www.uvh.nl/onderwijs/onderwijs-aan-de-uvh/studeren-aan-de-uvh>

opleiding bestaat op dit moment uit een driejarige bachelor Humanistiek, die vervolgd kan worden met een eenjarige master Zorgethiek en beleid (ZeB) of een driejarige master Humanistiek (HUM). De opleiding omvat sociale en geesteswetenschappelijke disciplines, zoals filosofie, psychologie en sociologie, maar ook geschiedenis, antropologie en religiewetenschappen, en is op zowel professionele als persoonlijke vorming gericht. Het onderwijs is zowel theoretisch als praktisch.

Voor dit onderzoek zijn studenten benaderd die de driejarige bachelor Humanistiek volgden in Utrecht in het collegejaar 2019-2020 en die in 2019 geparticipeerd hebben aan een surveyonderzoek naar purpose door Kuusisto, De Groot en De Ruyter. De studenten variëren in leeftijd tussen 19 en 26 jaar. Een tweede beperking betreft kandidaten die aangaven een levensdoel te hebben of daarmee bezig zijn volgens de definitie van Damon et al. (2003). Alleen de uit de survey naar voren gekomen profielen van dreamers (groep D) en purposeful (groep P) kandidaten zijn geselecteerd voor deelname aan de interviews (zie Hoofdstuk 2). Deze keuze is gemaakt, omdat deze kandidaten op de aanwezigheid van levensdoelen scoorden volgens de definitie van Damon et al. (2003), in tegenstelling tot dabblers en disengaged (Damon, 2008) die vanwege het ontbreken van een levensdoel niet zijn benaderd. Het belangrijkste verschil tussen de groepen P en D is dat de purposeful hun dromen bewust in actie omzetten, terwijl dreamers dit niet doen (Damon, 2008). Er is sprake van een opportunistische steekproeftrekking (Boeije, 2014). Het onderzoek kent drie beperkingen: ten eerste de beperking tot kandidaten van de UvH, ten tweede de selectie van kandidaten die aangeven een levensdoel te hebben en als derde de keuze om alleen bachelorstudenten te interviewen die de bachelor Humanistiek volgen. De onderzoeker is zelf masterstudent aan de opleiding Humanistiek, en interviewt, ten behoeve van de betrouwbaarheid van het onderzoek, geen medestudenten.

De voor het huidige onderzoek uitgekozen deelnemers hebben in de eerdere survey aangegeven bereid te zijn mee te werken aan een vervolgonderzoek in de vorm van een interview. In eerste instantie heeft een van de surveyonderzoekers veertien namen van geselecteerde respondenten aangeleverd die vervolgens voor een interview zijn benaderd. Deze aanlevering is uitgebreid met een tweede ronde van tien respondenten en een derde met alle beschikbare respondenten. Dit was nodig om tot een voldoende aantal (veertien) afspraken voor twaalf interviews te komen, omdat uiteindelijk twee afspraken zijn afgezegd. Gestreefd is naar een evenwichtige verdeling van kandidaten tussen sekse, leeftijdsopbouw,

kwalificatie (groep P of D) en studiejaar. Dit bleek echter niet haalbaar. Uiteindelijk zijn vier mannen en acht vrouwen geïnterviewd, waarvan er vijf als dreamers en zeven als purposeful kwalificeerden. Of de kwalificaties dreamers en purposeful uit de survey ook overeenkomen met de indrukken in de interviews, wordt in paragraaf 4.1.3 beschreven. Drie respondenten waren eerstejaars-, zeven tweedejaars- en twee derdejaarsbachelorstudenten.

Acht van de twaalf kandidaten bleken gebruikgemaakt te hebben van een tussenjaar om een (andere) opleiding te volgen, te werken of te reizen. De opleiding Humanistiek is voor bijna alle respondenten niet de eerste opleiding die ze volgen. Daarnaast gaf meer dan de helft van de respondenten aan voor hun mentale gezondheid tijdens hun leven een of meerdere malen gebruik te hebben gemaakt van de diensten van een (psycho)therapeut. Acht van de respondenten overwogen na de bachelor een van de masters te doen. De anonimiteit van de respondenten is gewaarborgd door in algemene termen over ze te spreken en door waar nodig voorbeelden aan te passen met personen, locaties en activiteiten, op een manier waarop de inhoud bewaard bleef.

### 3.2 Procedure

Bij de uitnodiging per e-mail voor deelname aan het onderzoek zijn studenten geïnformeerd over het (vervolg)onderzoek, dat de vorm zou aannemen van interviews en waarbij geluidsopnames zouden worden gemaakt. Aan deelnemers is voorafgaand aan het interview de mogelijkheid geboden om de vragenlijst vooraf in te zien. Eén respondent heeft hier gebruik van gemaakt. De interviews zijn gehouden tussen 8 november en 19 december 2019. Voor de start van de interviews is met de respondenten de ‘informed consent’ besproken. Dit betekent “dat respondenten nadrukkelijk toestemming moeten geven [door ondertekening] voor hun deelname aan het onderzoek na [hierover] volledig . . . te zijn geïnformeerd . . . en gelegenheid [kregen om hun] vragen . . . te stellen (Boeije, 2014, p. 52). Ook zijn respondenten geïnformeerd over de mogelijkheid van terugtrekking op ieder moment zonder een benodigde verklaring. Daarna hebben respondenten de consentformulieren ingevuld en zijn de verklaringen gezamenlijk ondertekend en gearchiveerd conform de richtlijnen van de UvH.

### 3.3 Instrument

In het onderzoek zijn via verdiepende interviews unieke ideeën en beelden verzameld over levensdoelen van jongeren in Nederland in het hoger onderwijs. Op deze wijze wordt meer

inzicht verkregen in de eigen betekenisgeving, “ervaringen en gezichtspunten” (Boeije, 2014 p. 22) als het gaat om levensdoelen. Het eigen verhaal of narratief is hierbij van belang (subjectivistisch), in tegenstelling tot het eerder besproken kwantitatieve onderzoek, waarbij juist standaardisering (positivisme, Boeije, 2014) het belangrijkste uitgangspunt was. Ook Bellin (2012) en Moran (2014) benadrukken het belang van het door jongeren zelf onder woorden brengen van hun levensdoel om meer inzicht in en kennis te krijgen over het bestaan en de ontwikkeling van een levensdoelstelling.

De gegevensverzameling heeft plaatsgevonden door middel van semigestructureerde interviews (Boeije, 2014). De interviews zijn opgenomen met audioapparatuur en vervolgens getranscribeerd en geanonimiseerd. Ter ondersteuning en voorbereiding van de interviews is een interviewgide opgesteld. Als startpunt voor het opstellen van de vragenlijst, is gebruikgemaakt van de ‘Questionnaire from the Youth Purpose Study’ (Damon, 2008, Appendix 1), het ‘Stanford Civic Purpose Project Interview Codebook’ (Damon, 2013) en de Appendix van Malin, Liauw en Damon (2017). De vragenlijsten zijn aangepast aan de focus van dit onderzoek (zie voor een gedetailleerde beschrijving Bijlage 3 De interviewgide). Topics uit eerder theoretisch onderzoek naar soorten levensdoelen, bijvoorbeeld carrière (economisch) of relaties (Roberts & Robins 2000; Damon 2008), dienen waar nodig als anker. Hiermee kan deelvraag 1, ‘Hoe zien de levensdoelen van studenten in het hoger onderwijs eruit?’, worden beantwoord.

Aan deelnemers zijn zoveel mogelijk open vragen gesteld, waarbij de volgende vragen aan de orde zijn gekomen: a) de vraag naar het ultieme (toekomstige) doel en de betekenis hiervan voor de student; b) de aanleiding, inspiratie en motivatie voor dit doel of deze doelen; c) de ontwikkelde of te ontwikkelen acties en planning; en d) welke bijdrage de deelnemer wil leveren, gericht op de ander (Damon, 2008) (zie Hoofdstuk 2). Gevraagd is wat de studenten als bevorderend en belemmerend ervaren bij de ontwikkeling en uitvoering van hun levensdoel (Biesta, 2012, 2015; Damon, 2008; Malin, 2015; Moran 2009, 2017, 2019; Moran, Bundick, Malin & Reilly, 2012; De Ruyter, 2018), waarmee deelvragen 2 en 3 kunnen worden beantwoord.

De open vragen betekenden voor de respondenten dat ze vaak ter plekke hun antwoorden moesten bedenken. De moeilijkheid voor de interviewer was om niet te sturen bij wat een afdwaling van het onderwerp leek. Dit zou de eigen verwoording van de respondent kunnen beïnvloeden. Na verloop van het interview kwamen via deze weg toch aanknopingspunten en



verbanden met levensdoelen naar boven (Boeije, 2014). De meeste respondenten ervoeren na het interview een verheldering van hun eigen levensdoelen, waardoor ook voor hen het interview een toegevoegde waarde had. Het rapport was in deze gevallen goed (Boeije, 2014). Met respondenten wiens levensdoelen moeilijker, onduidelijker of vager waren, verliepen interviews moeizamer. Over het algemeen waren de respondenten open en bereid om te vertellen over de eigen positieve en negatieve levenservaringen.

### 3.4 Analyse

Dit onderzoek gebruikt de kwalitatieve inhoudsanalyse volgens de processen van deductieve en inductieve analyse die zijn beschreven door Elo en Kyngäs (2008) en Boeije (2014) en abductieve analyse, zoals beschreven door Boeije (2014). Bij kwalitatief onderzoek wil de onderzoeker “een sociaal verschijnsel verkennen” en verbanden begrijpen (Boeije, 2014, p. 31), wat aan de orde is bij dit onderzoek naar levensdoelen. De toepasselijke wetenschapsfilosofiebenadering is de hermeneutiek die zich bezighoudt met de sociale werkelijkheid interpreteren. Bij dit interpreteren beweegt de onderzoeker continu tussen dataverzameling, analyse, confrontatie en interpretatie, wat ook wel de hermeneutische cirkel wordt genoemd (Boeije, 2014). Bij inductieve analyse analyseert en interpreteert de onderzoeker de empirisch verkregen data aan de hand van de onderzoeksvraag. Bij deductieve analyse wordt uit de theorie een hypothese afgeleid waaraan de verzamelde data getoetst kunnen worden. De onderzoeker kan dan de bevindingen plaatsen in de bestaande theorie en deze aanpassen of innoveren. Bij abductieve analyse, een combinatie van aspecten van inductieve en deductieve analyse, probeert de onderzoeker door middel van de hermeneutische cirkel “de best passende verklaring [te] vinden voor [de] waarnemingen” (Boeije, 2014, p. 103) en rekening te houden met verschillende theoretische perspectieven. De onderzoeker kan met de ontwikkelde theoretische sensitiviteit niet alleen “bevindingen plaatsten in de bestaande theorie”, maar ook iets nieuws ontdekken door gebruikmaking van de hermeneutische cirkel. Dit nieuwe wordt de ‘creatieve sprong’ genoemd (Boeije, 2014, p. 103).

De eerste deelvraag, ‘Hoe zien de levensdoelen van studenten in het hoger onderwijs eruit?’, wordt beantwoord met behulp van deductieve categorisering van Roberts en Robins (2000) en inductieve analyse. De door Roberts en Robins (2000) aangegeven soorten levensdoelen zijn ondergebracht in waardendomeinen waarin ook ‘op het zelf’-gerichte levensdoelen voorkomen. Hiervoor is gekozen om ook deze soorten levensdoelen te kunnen categoriseren.

Deelvraag 2, ‘Wat bevordert het ontwikkelen, nastreven en realiseren van levensdoelen?’, en deelvraag 3, ‘Wat belemmert het ontwikkelen, nastreven en realiseren van levensdoelen?’, zijn beantwoord aan de hand van een inductieve analyse. Hierbij zijn interviewdata geanalyseerd door open coderingen, ofwel coderingen die oprijzen uit de interviewdata, waarna codes zijn gegroepeerd (axiaal gecodeerd) en samengevoegd (selectief gecodeerd) met toepassing van de hermeneutische cirkel (zie paragraaf 2.2) (Boeije, 2014). De inhoud van de codes kan bestaan uit woorden, zinsdelen, enkele of meerdere zinnen of paragrafen, die vervolgens zijn herschikt en samengevoegd (Boeije, 2014; Elo & Kyngäs, 2008). De coderings- en categoriseringslijsten en het analyseschema maken deel uit van het onderzoeksmateriaal en zijn te vinden in Bijlage 4. Atlas-ti is het softwareprogramma dat is gebruikt voor de codering en analyse. De interviewdata zijn meerdere malen doorgenomen voor een goed begrip van de data en iteratief verwerkt in de codering en het verslag (Elo & Kyngäs, 2008).

Een lastig punt tijdens de analyse bleek het coderen van elkaar overlappende of opvolgende codes. Zo kon een motief voor een levensdoel ook als ontwikkeling of bevordering kwalificeren. Elo en Kyngäs (2008) bespreken deze uitdaging in kwalitatief onderzoek en beschrijven de moeilijkheid van de balans in kwalitatief onderzoek tussen over- en ondercategoriseren. In dit onderzoek bleek vermenging en overlap te bestaan tussen levensdoelen vinden en ontwikkelen en de motivering of bevordering ervan. Er is voor gekozen om deze samen te voegen onder ‘bevorderingen’ van levensdoelen. Een ander lastig punt bleek de indeling naar waardendomeinen van soorten levensdoelen door Roberts en Robins (2000). Deze bleek niet eenvoudig toepasbaar op de verwoording van soorten levensdoelen door respondenten, waardoor, tegen de verwachting in, niet alle waardendomeinen konden worden beschreven. Het ‘openstaan voor nieuwe ervaringen’ bijvoorbeeld bleek onder respondenten een veelgenoemde waarde te zijn. Roberts en Robins (2000) bespreken het openstaan voor nieuwe ervaringen in hun theorie over karaktertrekken en niet als een soort levensdoel in een waardendomein. Dit is opgelost door naast de categorisering door Roberts en Robins resultaten van de inductieve analyse te presenteren.

## 4. Resultaat

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek naar de levensdoelen van jongeren gepresenteerd aan de hand van de drie deelvragen. Deelvraag 1 luidt: ‘Hoe zien de levensdoelen van studenten in het hoger onderwijs eruit?’ Als eerste worden daarom de denkbeelden van respondenten over levensdoelen in het algemeen en hun eigen levensdoelen weergegeven (paragraaf 4.1). Vervolgens wordt aangegeven hoe deze denkbeelden zich verhouden tot de bestaande theorie over levensdoelen en wordt het soort levensdoel aangegeven volgens de theorie van Roberts en Roberts (2000). Deelvraag 2 behandelt de vraag welke zaken of factoren respondenten noemen die bijdragen aan de bevordering, ofwel het ontwikkelen, nastreven en realiseren van deze levensdoelen (paragraaf 4.2). Als laatste worden de belemmerende factoren weergegeven als antwoord van de respondenten op de derde deelvraag (paragraaf 4.3).

### 4.1 Denkbeelden van respondenten bij levensdoelen

Deze paragraaf gaat in op de denkbeelden die respondenten hebben bij levensdoelen en de door hen genoemde eigen levensdoelen. De respondenten zijn in een voorgaande survey gecategoriseerd als purposeful of dreamers en worden geacht hun levensdoelen onder woorden te kunnen brengen. Het is relevant om na te gaan of de respondenten in de onderbouwing van hun levensdoel op dezelfde manier scoren op de concepten ‘purposeful’ en ‘dreamer’, zoals die zijn gehanteerd in de survey (Damon et al., 2003; Damon, 2008). Bij geconstateerde verschillen kan de mogelijke impact op het onderzoek worden besproken.

#### 4.1.1 Interpretaties begrip ‘levensdoel’

De respondenten is gevraagd of voor hen een verschil bestaat tussen ‘levensdoel’, ‘levensdroom’ en ‘levensopdracht’ en welk woord ze prefereren. Acht van de twaalf respondenten beschouwen deze termen als vergelijkbaar en uitwisselbaar. Twee respondenten gaven bij de term ‘levensdroom’ een moeilijk of onbereikbaar ideaalbeeld aan, waartoe ook geen activiteiten worden ondernomen. Bij de term ‘levensopdracht’ gaf één respondent de associatie met ‘iets moeten’ aan, terwijl twee anderen levensopdracht associëren met een hogere, spirituele plicht of roeping. Eenmaal is het begrip ‘levensverlangen’ toegevoegd. Hierbij ligt de nadruk op continu bezig zijn met en zoeken naar een weg om uitdrukking te

geven aan dit verlangen, zonder daar een direct of afgebakend doel aan te koppelen. Eén respondent zei: “Jeetje, moet ik dat nu al weten?” Ondanks deze opmerkingen en verschillende interpretaties van het woord levensdoel gaven respondenten wel inzicht in hun levensdoelen. In het vervolg van de tekst wordt voor de leesbaarheid de term ‘levensdoel’ gebruikt.

#### 4.1.2 Genoemde levensdoelen

De respondenten beschreven in eerste instantie hun levensdoelen in vrij algemene bewoordingen, bijvoorbeeld het verlangen om anderen te kunnen helpen. Voorbeelden hiervan zijn:

- “zorgen dat een ander zich goed voelt”;
- “mensen helpen aan groei en daar verantwoordelijk voor willen zijn”;
- “of iets groots, de wereld verbeteren of zo”.

Alle respondenten uitten een wil en wens om voorbij zichzelf bij te dragen aan een betere wereld of samenleving. Dit voldoet aan twee van de aspecten van het profiel van Damon et al. (2003), namelijk de ‘intentie’ en de ‘gerichtheid op de ander’ (2003), zie ook paragraaf 2.2, p. 12, thesis) en vertoont overeenkomsten met het vergelijkend onderzoek van Hackett et al. (2003, paragraaf 2.4), waarbij het willen helpen van anderen een belangrijk doel van studenten was. Volgens Roberts en Robins (2000) is hier als soort levensdoel sprake van een sociale-waardendomein: “working to promote the welfare of others, helping others in need” (p. 1289).

De meeste respondenten gaven aan dat ze tegelijkertijd zelf een goed gevoel willen hebben of krijgen bij deze hulpverlening. Voorbeelden hiervan zijn:

- “Als je je werk met liefde doet en je zelf gelukkig bent, kun je een positieve invloed hebben op mensen om je heen.”
- “Dat ik kon helpen, voelde heel fijn, dat wil ik uitvergroten”.
- “Gelukkig zijn betekent doen wat gewoon goed voelt” (in de zin van anderen helpen).

Hierbij gaven respondenten aan ook uit eigen interesse een levensdoel na te streven. Concrete voorbeelden die respondenten noemden, zijn:

- de inzet voor milieu (bescherming);
- mensenrechten en bescherming;
- empowering van minder sterke of onderdrukte partijen;
- groepsconflicten willen oplossen (al dan niet in het bedrijfsleven);
- probleemgezinnen helpen;
- leraar, docent of coach (begeleiding kinderen) worden;
- geestelijk verzorger, ethicus of traumabegeleider worden;
- schrijver worden.

Deze gerichtheid op de ander en op waardevolheid voor het zelf past in het levensdoelprofiel van Damon et al. (2003) en Moran (2009) en wordt geassocieerd met eudaimonisch geluk en objectief welbevinden (zie paragraaf 2.1). Roberts en Robins (2000) benadrukken het willen hebben van plezier als gerichtheid op zichzelf en kwalificeren het soort levensdoel als hedonistische-waardendomein. Hier lopen domein (gerichtheid op ander en zelf) en soort (gerichtheid op zelf) uit elkaar, waaraan in de theorie verschillende conclusies worden verbonden. In dit onderzoek wordt de gerichtheid op de ander in combinatie met eigen interesses volgens de definitie van Damon et al. (2003) aangehouden.

De respondenten spraken over levensdoelen in meervoud. Waar hun eerste reactie hun gerichtheid op betekenis voor de ander of voor de wereld betrof (zie de hierboven vermelde onderwerpen), noemden respondenten in tweede instantie levensdoelen die min of meer als vanzelfsprekend bij het leven horen en meer op henzelf zijn gericht: een relatie (al dan niet met kinderen), het vinden van een (zinnvolle en goede) baan, een (voldoende of goed) inkomen en een (mooi) huis. Vanwege de gerichtheid, alleen op het zelf, passen deze levensdoelen niet bij het purpose- of dreamerprofiel van Damon et al., (2003) en Moran (2009). Roberts en Robins (2000) rangschikken het streven naar een relatie als soort levensdoel onder het relationele-waardendomein. Het hebben van een baan, inkomen en een huis rangschikken zij als soort levensdoel onder economische-waardendomeinen.

Verschillende respondenten gaven aan dat zij status en geld, het materiële, niet als hun levensdoel beschouwen. Zij vinden het zelfs onwenselijk als mensen zich alleen daarop

richten. De respondenten associëren dat met verspilling, vervuiling en onderdrukking. “Er gebeuren zoveel stomme dingen en mensen zijn zo egoïstisch en letten niet op het klimaat of op oorlogen of wat dan ook en dat ik daar gewoon heel graag niet aan wil mee werken.” De theorie (Damon et al., 2003; Moran, 2009) gebruikt begrippen als ‘optimale ontwikkeling’, ‘succes’ en ‘excellentie’ als het gaat om de realisatie van levensdoelen. Het bij Roberts en Robins (2000) gebruikte economische-waardendomein wordt beschreven met “high-status career”, “influential and prestigious occupation”, “high standard of living and wealth” en “making my parents proud” (p. 1289). Alle drie lijken ze hiermee aan te geven dat een (economisch) levensdoel gericht zou moeten zijn op excellentie en materiële successen. In de bewoording van respondenten zijn deze ambities niet terug te vinden.

De respondenten gaven aan dat niet aan alle door hun genoemde wensen, activiteiten of aspiraties het label ‘levensdoel’ mogen krijgen. Vaak is dit omdat deze zaken niet geheel samenvallen met hun eigen invulling van het begrip ‘levensdoel’ en vaak omdat nog sprake is van een experimentele of onderzoekende fase. De respondenten zien levensdoelen als een dynamische langetermijnrichting of als een langetermijnvulling die al zoekende gevonden, vormgegeven en veranderd kan worden. Het volgen van de bacheloropleiding Humanistiek beschouwen respondenten als onderdeel van dit dynamische proces. Alle respondenten gaven aan zelfontwikkeling als een levensdoel te beschouwen. Het gaat respondenten dan om ontdekken wie ze zijn, waar ze voor staan, hoe ze in elkaar zitten en hoe ze zich tot de buitenwereld en zichzelf kunnen verhouden, wat zich manifesteert in persoonlijke groei.

- “Nu ben ik [als onderdeel van mijn studie] aan het kijken hoe ik mezelf op een ecologische wijze kan vormen, . . . waarmee ik een positieve verandering voor de wereld kan betekenen, als de wereld daarop zit te wachten.”
- “Humanistiek gaat me sowieso iets opleveren waar ik iets mee kan doen voor andere mensen . . . en voor mezelf iets nuttigs kan doen.”
- “Dat ik zelf groei, [zoals mogelijk in deze studie] dat vind ik belangrijk . . . en gaan ontdekken wat ik zelf wil, want het is allemaal nog een beetje vaag.”

De respondenten noemden ook het ontdekken van hun eigen normen en waarden, zoals harmonie, empathie en verbinding creëren en deze kunnen articuleren. Zelfontwikkeling vinden zij noodzakelijk om als professional een goede bijdrage aan de samenleving te kunnen leveren. Uit onderzoek blijkt het belang van zelfontwikkeling, persoonlijke groei en expressie

(Damon, 2008; Hackett et al., 2003; Moran, 2009, 2017). Zelfontwikkeling als levensdoel kan ook uitgelegd worden als zelfgerichtheid, bijvoorbeeld om 'belezenheid' uit te dragen. Roberts en Robins (2000) kennen 'persoonlijke groei' als soort levensdoel en waardendomein. Hieronder verstaan zij: "feeling a real purpose", "having a personally satisfying job" en "being well read" (p.1292), waarin meer de zelfgerichtheid wordt benadrukt.

De respondenten noemden ook als mogelijk levensdoel een goede schrijver worden en hiermee mensen willen helpen. Deze levensdoelen passen bij Damon et al. (2003) en Moran (2009) bij het levensdoelprofiel van de 'dreamer'. Als soort levensdoel is volgens Roberts en Robins (2000) sprake van een esthetische-waardendomein.

Enkele respondenten gaven aan dat voor hun levensdoel sprake is van een connectie met religieuze inspiratiebronnen om de eigen te vervullen (religieuze) opdracht te ontdekken of de bedoeling van hun leven. Het gaat niet zozeer om deelname aan een religieuze gemeenschap of activiteiten. Damon et al. (2003) en Moran (2009) ontdekten in onderzoek dat religieuze inspiratie een belangrijke motivator voor gerichtheid op de ander kan zijn. Roberts en Robins (2000) zien het religieuze als soort levensdoel van het religieuze-waardendomein. Zij verstaan daaronder "participating in religious activities" of "devoting attention to my spiritual life" (p. 1292). Zij verbinden hier praktische religieuze zaken aan die respondenten niet als zodanig noemden. Respondenten gaven aan religie of spiritualiteit individueel te beleven (secularisering). Mogelijk is hier sprake van een cultuurverschil tussen Nederland en de Verenigde Staten (VS), waar in de VS het religieuze leven meer op de voorgrond aanwezig is.

Gezondheid noemde één respondent aarzelend als levensdoel: "Iets van gezondheid of zo, daar kun je nou niet zo heel veel, uhm, aan doen, denk ik, maar dat zou wel fijn zijn." De eigen gezondheid past, vanwege de gerichtheid op het zelf, als zodanig niet in de levensdoelprofielen van Damon et al., (2003) en Moran (2009). Roberts en Robins (2000) noemen gezondheid wel als soort levensdoel en kennen er een waardendomein aan toe. Gezondheid in Nederland is mogelijk een minder groot item dan in Amerika, in die zin dat de zorg voor gezondheid en ouderdom in Nederland goed geregeld is.

De respondenten reageerden verschillend als het gaat om levensdoelen in een politieke context. Enkele respondenten voelen zich niet thuis in de huidige inrichting van de samenleving. Ze leven liever in harmonie met de natuur of in een meer op verbondenheid

gerichte gemeenschap en zien vertrek naar het buitenland als een optie. Zij hebben weinig vertrouwen in het kunnen uitoefenen van (voldoende) invloed in Nederland. Een respondent verwoordde dat als volgt: “Ik denk niet dat daar heel veel mensen zijn die daar zo, zo erg in staan als ik, zeg maar. Ik wil gewoon echt dingen kunnen doen in plaats van [alleen maar] zeggen dat ze moeten kunnen.”

Eén respondent verklaarde zich bereid tot acties in de vorm van demonstraties en protesten. Hij had op de middelbare school al onderzoek gedaan naar de invloed van politiek op de expressie van kleuren in de samenleving en mist in deze tijd het protesteren zoals in de jaren tachtig.

Dus dat zou ik dan ook heel graag willen, dat ik dat ook had meegemaakt. En dat strijden voor belangen, dat hoop ik dat ook nu weer gaat komen. Of misschien zou ik het zelf wel willen starten, maar ik weet nog niet hoe of voor wat precies.

Ander vormen van (minder directe) politieke invloed die twee respondenten noemden zijn werkzaam zijn voor een non-gouvernementele organisatie (NGO) of een (gemeentelijke) overheidsorganisatie om aan verbeterings- of veranderingsprogramma's te werken.

Een respondent verzet zich tegen (relationele) druk om door vorige generaties veroorzaakte problemen op te lossen:

Dat is thuis wel heel erg, vooral als het gaat over politiek van die oude garde moet er maar uit en die jongeren moeten nu maar hun ideeën gaan bedenken en gaan regeren. Dan voel ik wel een soort druk van oh, mijn generatie moet nu iets gaan doen . . . het is eigenlijk heel irritant . . . het is ook niet mijn schuld dat het nu zo loopt.

Opmerkelijk is de grote mate van desinteresse in en zelfs afkeer van de politiek onder respondenten. Damon et al. (2003) en Moran (2009) zien activiteiten of betrokkenheid, waaronder ook politieke, als noodzakelijk om een levensdoel en maatschappelijke betrokkenheid te ontwikkelen en manifesteren. Echter, onderzoek toont aan dat de desinteresse in politieke of leiderschapsactiviteiten onder jongeren al decennialang toeneemt. Naast een gebrek aan kennis, mede door apathie en onverschilligheid, missen jongeren inspirerende voorbeelden en mogelijk ook een inspirerende samenleving. Bovendien aarzelen jongeren niet om kritiek te uiten over hoe de wereld om hen heen wordt bestuurd, inclusief scholen waar beslissingen door het management worden genomen (Damon, 2008). De



antwoorden van respondenten zijn in lijn met deze onderzoeksresultaten. Roberts en Robins (2000) kennen politiek als een soort levensdoel. Zij brengen dit onder in het waardendomein van de politieke invloed. Het levensdoel kan zijn: “being influential in public affairs” en “becoming a community leader” (Roberts & Robins, 2000, p. 1292). Deze behoefte hebben de respondenten niet.

Een respondent gaf aan dat aspecten van zijn levensdoel er al waren, voordat de respondent daar zelf bewust mee aan de slag kon gaan. Als peuter had hij na thuiskomst van de crèche de gewoonte om de prullenbakken te ontdoen van ten onrechte weggegooid en nog bruikbaar papier. Deze natuurlijke neiging kon niet naar iets herleid worden, maar natuur en milieu zijn nog steeds grote thema's in het leven van deze respondent. Roberts en Robins (2000) kennen geen soort levensdoel met (zorg voor de) natuur en milieu als focus.

De respondenten (N=3) noemen ook de televisie en media, maar ook lessen op de basisschool over armoede als eyeopeners naar de wereld. De respondenten ervoeren als kind al dat het (goede) leven in eigen land niet vanzelfsprekend voor iedereen was weggelegd. Door arme kinderen te zien, voelden ze zich aangesproken of geappelleerd (Biesta, 2012) en wilden ze helpen. Ook in de literatuur worden dergelijke ervaringen besproken die tot de ontwikkeling van levensdoelen leiden.

### Niet-gearticuleerde (onbewuste) levensdoelen

Hierna volgen voor respondenten belangrijke bezigheden die zij niet als een levensdoel noemden. Een aantal respondenten (N=7) noemde muziek, kleding en sieraden ontwerpen, schilderen, dansen en schrijven.

We hebben ook opdracht gehad om een compositie te schrijven die dan uitgevoerd moest worden door een professioneel kwartet. Ik heb voor het eerst toen iets gecomponeerd. Ik had altijd al wel liedjes geschreven, maar nog nooit iets klassieks gecomponeerd en ik ben wel door hem en die opdracht meer in de klassieke muziek gerold. Dat is nu wel een groot deel van mijn leven.

Roberts en Robins (2000) zouden dit als esthetisch soort levensdoel kwalificeren. De respondenten gaven aan ook veel van hun andere activiteiten, zoals groepswork, vrijwilligerswerk en betaald werk niet als onderdeel van hun levensdoel te zien. Ze verrichtten de activiteiten, omdat ze die leuk vinden en omdat ze er een goed gevoel bij krijgen. Zo gaat

bijvoorbeeld een respondent die met kinderen wil werken aan het werk bij de Kindertelefoon en start een respondent die het milieu van belang vindt als fundraiser hiervoor. Dit lijken mogelijke indicatoren voor de ontwikkeling van een levensdoel. De activiteit van het studeren van Humanistiek zien respondenten naast kennisverwerving als zelfonderzoek en het vergroten van (wereld)wijsheid. Dat waarderen zij positief. De mogelijkheid om in de toekomst het beroep van geestelijk verzorger uit te oefenen, noemden veel respondenten als mogelijkheid. Zij articuleren dit (nog) niet als concreet levensdoel.

#### 4.1.3 Purposeful of dreamers

In deze paragraaf wordt ingegaan op de resultaten uit de interviews in vergelijking met de surveyuitkomsten als het gaat om de kwalificatie purpose (actief levensdoel) of dreamer (passief levensdoel). Het antwoord op de vraag of respondenten levensdoelen hebben, is volgens de respondenten zelf 'ja'. Alle respondenten beschrijven een meer of minder uitgewerkt levensdoel en kunnen dus in een van beide categorieën ingedeeld worden: purposeful of dreamers. Deze uitkomsten komen overeen met de uitkomsten van de survey.

Zoals in de inleiding en de methode is vermeld, zijn de respondenten op basis van een voorgaande survey als purposeful (N=7) of dreamer (N=5) gekwalificeerd. Het belangrijkste verschil is dat als purposeful aangemerkte respondenten concrete activiteiten ontplooiën die zijn gericht op levensdoelen realiseren en dat de als dreamer aangemerkte respondenten geen activiteiten ondernemen (Damon, 2008). Aangezien pas sprake is van een volledig ontwikkeld levensdoel als respondenten ook activiteiten ondernemen in het kader daarvan, is aan respondenten gevraagd welke activiteiten zij ondernemen of ondernomen hebben in het kader van hun levensdoel.

De respondenten gaven aan het begin van het interview vaak aan dat zij geen bewuste activiteiten ondernemen die bijdragen aan de ontwikkeling van hun levensdoel, met uitzondering van het volgen van de bacheloropleiding Humanistiek. Dat zij niet bewust actie ondernemen ter realisering van een levensdoel, betekent volgens de theorie (Damon, 2008) dat zij dreamers zijn. Echter, in de loop van het interview realiseerden respondenten zich vaak dat huidige of in het verleden verrichte activiteiten vaak wel aanknopingspunten of elementen bevatten van nog niet helemaal concreet uitgewerkte levensdoelen. Voorbeelden van deze activiteiten zijn:

- werken (betaald of vrijwillig);
- reizen;
- doen aan zang, dans of mode of aan literaire of muziekkunst.

Als deze uitkomsten worden vergeleken met de kwantitatieve data, is daar het volgende over te zeggen. Bij de uit de survey verkregen indeling van respondenten in purposeful en dreamer blijken levensdoelen bij iedere respondent aanwezig. Bij de meeste respondenten (N=8) komt de indeling overeen. Bij sommigen (N=4) roept de indeling vragen op. Twee van de respondenten kwamen in eerste instantie purposeful over, gezien hun levensinvulling en activiteiten. Ze kwalificeerden in de eerdere survey echter als dreamers. De eis van bewust handelen die volgens de theorie wordt gesteld aan het concept levensdoel, zorgt ervoor dat respondenten niet als purposeful kwalificeren, ondanks hun betrokkenheid, intenties en activiteiten. Op het moment van de afname van het interview, was bij deze respondenten sprake van (tijdelijk) sterk verminderde activiteiten. Ze wilden tijd en ruimte voor bezinning en vervolgacties. De activiteiten die ze nog wel verrichten, liggen in het verlengde van het (door hen niet als zodanig aangemerkte) levensdoel.

Het ‘bewustheidsvereiste’ is een nadere beschouwing of nuancering waard. Malin (2018) beschrijft bijvoorbeeld hoe moeilijk het is om levensdoelen te articuleren en dat zelfs volwassenen vaak niet weten (te articuleren) wat hun levensdoelen zijn. De door Damon (2008) als purposeful gekwalificeerde jongvolwassenen beschikken over extreem veel zelfvertrouwen, kennen geen angst, en hebben een exceptioneel duidelijk en helder levensdoel. Als het zo belangrijk is dat jongvolwassenen levensdoelen ontwikkelen, lijkt deze eis geen recht te doen aan de in ontwikkeling zijnde levensdoelen van alle jongvolwassenen. Het niet-herkennen van in ontwikkeling zijnde of potentiële levensdoelen kan gezien worden als een risico voor PYD, omdat het mogelijk het (toekomstig) welbevinden van jongvolwassenen beperkt dat PYD juist tracht te voorkomen.

Twee andere respondenten die volgens de survey kwalificeerden als purposeful ondernemen geen op anderen gerichte activiteiten, op de bacheloropleiding Humanistiek na. Deze respondenten zouden, met uitzondering van de studie, eerder kwalificeren als dreamers. Net als in het vorige voorbeeld lijkt hier een discrepantie te zijn tussen de (objectieve) bewustzijnseis van de definitie van een levensdoel en de (subjectieve) invulling daarvan.

Op basis van bovengenoemde resultaten is het antwoord op de eerste deelvraag: ‘Hoe zien de levensdoelen van studenten in het hoger onderwijs eruit?’: de levensdoelen van de respondenten zijn divers, maar in het algemeen zijn ze erop gericht om als individu te kunnen bijdragen aan de samenleving. Dit willen respondenten doen door anderen te begeleiden en behulpzaam te zijn op een wijze die past bij het eigen geloofssysteem en hun eigen normen- en waardenkader. De door Roberts en Robins (2000) beschreven waardendomeinen: ‘economie’, ‘esthetisch’, ‘sociaal’, ‘relaties’, ‘politiek’, ‘hedonisme’, ‘religie’, ‘persoonlijke groei’, ‘fysieke gezondheid’ en ‘niet-geclassificeerde levensdoelen’ (bijvoorbeeld voldoende verdienen om rond te komen) sluiten niet (volledig) aan bij de door de respondenten beschreven waardendomeinen. Mogelijk spelen cultuurverschillen een rol. ‘Sociaal’, ‘relaties’ en ‘persoonlijke groei’ blijken de meest genoemde soorten inhoudelijke levensdoelen, wat overeenkomt met de Europese onderzoeksresultaten onder sociaal werkers van Hackett et al., (2003). Politieke levensdoelen bestaan nauwelijks, wat overeenkomt met internationale trends in onderzoek waar jeugd geen inspiratie lijkt te halen uit politiek leiderschap (Damon, 2008).

Na deze bespreking van wat de respondenten onder levensdoelen verstaan en hoe die er voor de respondenten uitzien, wordt in paragraaf 4.2 weergegeven wat de respondenten als bevorderend zien bij hun levensdoelen ontdekken, ontwikkelen en realiseren.

## 4.2 Bevorderende factoren

In deze paragraaf wordt het resultaat van het onderzoek naar deelvraag 2 gegeven: ‘Wat bevordert het ontwikkelen, nastreven en realiseren van levensdoelen?’ De ontwikkeling van levensdoelen lijkt een dynamisch proces, waarbij verschillende factoren tegelijkertijd op elkaar inwerken en elkaar versterken. In Hoofdstuk 2 is de hierbij van belang zijnde relatie tussen identiteit(svorming), levensdoelen en betekenisontwikkeling toegelicht.

### 4.2.1 Invloed van ervaringen

#### Verlies- en conflictervaringen

Veel respondenten vertelden over ervaringen in hun (vroeg) jeugd, waarvan de impact op hun leven tijdens het interview duidelijk werd. Het gaat dan vaak om van dichtbij meegemaakt leed van anderen, zoals van familieleden of van henzelf, dat indruk maakte. Het is leed, omdat eigen of andermans waarden en normen niet werden gerespecteerd of gehonoreerd. Zo wil een respondent die een familielid als zwakkere partij bij een scheiding

zwaar benadeeld heeft zien worden, werken aan een systeem waarmee zwakkeren beschermd worden. De respondenten die hun ouders hebben zien lijden aan bijvoorbeeld een depressie of dreigend ontslag, willen werken aan hun eigen veerkracht en aan die van anderen om vergelijkbaar leed te vermijden. Een ander voorbeeld is dat de respondenten die te maken hebben gehad met uitsluiting of vernedering, willen opkomen voor mensenrechten en inclusie. Dit is wat Frankl (1969) in de logotherapie “the tragic triad of human existence” (p. 51) noemt (zie ook paragraaf 2.5).

Als het gaat om de eigen grenzen leren kennen, verwezen de respondenten naar normen- en waardenconflicten: “Toen ging het op een gegeven moment over zelfbeeld en iedereen is opgebouwd uit normen en waarden die je zelf, die voor hem of haar belangrijk zijn. Bij mij botsen die vaak.” Juist door of in het conflict kunnen eigen normen en waarden, overtuigingen en idealen verhelderd en versterkt worden. Het conflict heeft dan de functie van grensbepaler en ‘verduidelijker’ en helpt daardoor bij de ontwikkeling van de identiteit en het karakter (Bronk, 2014; Damon, 2008; McAdams, 2001).

Nagenoeg alle respondenten noemden de strijd of het conflict om zich los te maken van sociale en maatschappelijke verwachtingen van het gezin, de familie, de schoolomgeving of de samenleving. Deze strijd ervaren respondenten, doordat zij tegen verwachtingen ingaan of eigen grenzen verkennen en verruimen. De respondenten die deze strijd aangaan, benoemen overigens meer succeservaringen en tonen een grote energie voor een veelvoud aan activiteiten. Bij ‘Succeservaringen’ wordt hier dieper op ingegaan.

### Verrijkende (reis)ervaringen

Veel respondenten (N=9) ondernemen reizen, doen (vrijwilligers)werk of nemen een tussenjaar, vooral na hun middelbare schooltijd. De ondernomen activiteiten hangen samen met de interessegebieden van respondenten, bijvoorbeeld door op een andere manier in het leven leren staan dan hun ouders of leeftijdgenoten: “Ja, dat is nog steeds een zoektocht hoor, maar überhaupt erachter komen dat je dus bepaalde dingen kan zien als absoluut en dat je dat mag bevragen. Dat idee had ik gewoon nog nooit gehad en toen dat er eenmaal in zat, ja, dan kan je alles gaan bevragen en dan kom je op punten die je zelf blijkbaar belangrijk vindt.” Ook zoeken respondenten hun eigen grenzen op, bijvoorbeeld verlegenheid overwinnen door in de schijnwerpers te stappen of met anderen werken aan zelfacceptatie en zelfexpressie door ‘gek’ te durven doen (Ryff & Singer, 2008). Vooral alleenreizende respondenten (N=5) doen

veel levenservaring op door de combinatie van de confrontatie met andere culturen, het loskomen van oude patronen en het op zichzelf aangewezen zijn. De respondenten geven aan beter zicht te hebben op hun eigen normen en waarden en levensdoelen. Wat opvalt hierbij, is dat juist de zelfgekozen praktische bezigheden, buiten het verplichte kader van school en cultuur, persoonlijke ontdekkingen stimuleren. Onderzoekers geven aan dat praktische ervaring, ook buiten de school of opleiding van belang is voor de ontwikkeling van levensdoelen (Bronk 2014; Damon, 2008; Malin, 2018; McAdams 2001; Moran, 2019).

Dat was dat – even loskomen, dat was die eerste reis; en dat was – en dat ging niet perse om de reis, denk ik, maar het ging on compleet loskomen van alles wat ik gewend was. Want, uh, ik kon toen ook ... ik vind het trouwens – ik zit net te denken, Ik vind het moeilijk om het compleet aan de reis toe te wijden, want misschien was het ook gewoon de fase waar ik doorheen ging. Ik was net zeg maar 17, 18, dus dat was een moment dat je op zoek gaat naar wat je nou eigenlijk wil zijn. Gewoon weg zijn van mijn ouders, niemand hebben die iets van me wilde, behalve ikzelf. Nou, daar sta je dan ineens, dan moet je ook zelf gaan weten wat je dan wil. Die confrontatie heeft ervoor gezorgd dat ik dat ging zoeken en dat ik dat ook vond en dat ik daarom nu ook meer weet wat het dan is.

Een andere respondent zei: “Ja, absoluut, ervaren dat het anders kan, en dat dan ook werkt en zien dat het werkt.” De literatuur bespreekt de wisselwerking met de omgeving, het belang van het opdoen van buiten-curriculaire ervaringen en de verkenning van grenzen als belangrijk voor de ontwikkeling van levensdoelen (Bronk 2014; Damon 2018). Toch wordt de door respondenten genoemde bijzondere en meervoudige impact van (solo)reiservaringen niet expliciet in de literatuur genoemd. Ook dit kan een cultureel aspect zijn dat iets zegt over de mogelijkheden die een deel van de jongvolwassenen in Nederland tot hun beschikking heeft om op jonge leeftijd zelfstandig de wereld rond te reizen.

### Succeservaringen

Verschillende respondenten gaven aan dat ze door een actieve deelname aan zelfgekozen activiteiten succeservaringen opdoen, ook zonder te reizen. “Ik was altijd een beetje een teruggetrokken persoon, totdat ik ontdekte, door uit mijn comfortzone te stappen, dat ik als voortrekker (groepen) kon enthousiasmeren en inspireren en mensen mee kan nemen in dat proces van ontwikkelen.” Een andere respondent zei: “Ik merkte dat ik in een grote groep een

rol kan spelen in het bevorderen van welbevinden en welzijn van groepsleden. Ik vind het belangrijk dat iedereen volgens eigen waarden plezier kan hebben en zin kan ervaren.”

In succeservaringen lijken verschillende belangrijke (persoonlijkheids)aspecten van de respondenten samen te komen. In de eerste plaats leidt de positieve ervaring tot eigen kwaliteiten ontdekken en kunnen articuleren (verhelderen van levensdoelen). In de tweede plaats presteren respondenten iets waarop ze trots zijn en waaraan zijzelf en anderen waarde hechten. Door positieve energie te ervaren tijdens de activiteit, leiden dergelijke ervaringen voor de respondenten tot de conclusie dat a) ze ergens goed in zijn; b) dit hun plezier en energie geeft; c) dit belangrijk is voor hen en anderen, omdat ze daar (eigen)waarde aan hechten; en d) dit ze zelfvertrouwen geeft, waardoor ze steviger in hun schoenen staan.

Ik denk ook dat dat een van de eerste keren was dat ik erachter kwam dat dat mijn kracht was. Dat ik blijkbaar dus een heel prettig contact aan mensen kan bieden en dat mensen zich daar veilig door voelen. En ik zag dat dat hun hielp en ik voelde mij er heel fijn bij.

Deze respondent koos ervoor om alleen op (wereld)reis te gaan en maakte andere keuzes dan de omgeving verwachtte. Een andere respondent vertelde als volgt over haar succeservaring. In haar schooltijd en in haar familieleven werd zij als kind niet gezien. Vanwege de voltijdbanen van beide ouders waren zij en haar zus op zichzelf en elkaar aangewezen. Het tekort aan aandacht zorgde voor onderlinge conflicten en frustraties. Tegelijkertijd waren de behoefte aan en het verlangen naar harmonie van de respondent groot. Deze frustraties en niet-beantwoorde behoeften hadden hun weerslag op haar schoolprestaties. De wel bij de respondent aanwezige capaciteiten en andere interesses werden niet of nauwelijks gezien. Aandacht daarvoor paste niet in het standaardschoolsysteem. In de loop der tijd ontwikkelde deze respondent een sensitiviteit voor het welbevinden van anderen. Zij maakte een verandering door op het moment dat zij bij het jaarlijkse volleybalkamp de verantwoordelijkheid kreeg voor jonge kinderen en tieners. Zij werd hun verzorgster en heldin en daarmee werd zij en voelde zij zich gezien. Dit was een positieve nieuwe ervaring voor deze respondent. Tijdens dit kamp ontstond een conflict dat een forse impact had op de sfeer en onderlinge relaties. De jonge respondent nam ondanks de groepsgrootte de leiding in een gesprek met een twintigtal deelnemers om dit conflict op te lossen. Hierbij waren naast kinderen andere begeleiders betrokken. De gespannen sfeer aanvoelen, de aandacht voor ieders welbevinden, het er mogen zijn van iedereen en de luisterende, structurerende en

samenvattende gesprekskwaliteiten van de respondent maakten dat de sfeer ontspande en iedereen een beter gevoel en dus een beter welbevinden kreeg. Het conflict werd opgelost. Voor de respondent was dit een sterke succeservaring:

En dat ik dan ook zie dat dat lukt. Dat je gewoon twee en een half uur een geconcentreerd gesprek kunt hebben met 24 man en dat de spanning die al een aantal dagen aan het groeien is, dat die opgelost is. Om te merken dat ik in zo'n grote groep toch in ieder geval een rol heb, om dat welzijn te vergroten.

De respondent vertelde verder dat het 'bevorderen van harmonie' een belangrijk thema is in haar leven. Een andere respondent verwoordde het verband tussen een succeservaring en levensdoelen als volgt: "Dus ik denk dat ik het daarom heb gelinkt aan, o, dit is dus iets wat ik blijikbaar kan en wat ook belangrijk voor mij is. Dat wil ik uitvergroten tot mensen helpen."

Een ander aspect dat van belang is bij succeservaringen, blijkt het overwinnen van zelf opgeworpen obstakels, zoals vastzittende overtuigingen:

Ik dacht dat ik altijd zo stil en teruggetrokken persoon was en dat bleek niet zo te zijn . . . ik ontdekte dat ik ook kan enthousiasmeren en dacht: ik wil daar iets gaan doen, misschien kan ik wel coach worden.

De respondenten spreken dus over meerdere soorten succeservaringen die in complexiteit lijken te variëren, van "dat kan ik" tot "dat kan ik, daar ben ik goed in, dat wil ik, komt overeen met mijn waarden en wordt door anderen gewaardeerd en gezien". Damon (2008) spreekt van een optimisme dat als 'brandstof' een sneeuwbaaleffect veroorzaakt in zelfvertrouwen, optimisme, doorzettingsvermogen, maar ook nederigheid en dankbaarheid. Hierna wordt dieper ingegaan op de succeservaringen en het ontstaan van duidelijke(re) levensdoelen.

#### [Van succeservaring naar \(onderdeel van\) levensdoel](#)

Bij de respondent uit het voorbeeld, maar ook bij een aantal andere respondenten, lijkt een patroon naar boven te komen waarbij de succeservaring verbonden lijkt met een negatieve ervaring, zoals een pijn, angst, tekort of onbeantwoord verlangen uit het verleden. Belangrijke persoonlijke waarden worden in de succeservaring gehonoreerd en gewaardeerd en zorgen niet alleen voor een herstel of heling van dat eerder ervaren tekort, maar zorgen ook voor



nieuwe impulsen voor de ontwikkeling van levensdoelen (Malin, 2018). Op het moment dat de respondenten dit verlangen met inzet van eigen capaciteiten en in een andere context dan die van de negatieve ervaring vormgeven, lijkt er iets wezenlijks, maar vooralsnog ongrijpbaars te gebeuren. In het voorgaande voorbeeld van het conflict in het kamp werd de respondent gewaardeerd, gezien en geprezen om haar inbreng en inzet. De belangrijkste waarden en verlangens van de respondent, te weten harmonie en welbevinden, werden door haar eigen inzet gerealiseerd en leverde een positieve en wellicht helende ervaring op. Dit lijkt overeen te komen met de ‘tragic triad’ van Frankl (1969), waarbij lijden een rol bij betekenisgeving speelt (zie paragraaf 2.5). De succeservaring en het daaraan voorafgaande lijden lijken (mede) richtinggevend voor het ontstaan en bevorderen van levensdoelen, vanwege de helende en aanstekelijke energie die respondenten ervaren waarbij een gevoel van ‘thuiskomen’ of balans lijkt te ontstaan. Damon (2008) verwijst hiervoor naar het begrip ‘equilibration’, ofwel evenwicht of balans, van Piaget, waarnaar mensen (jongeren) zoeken als sprake is van een ervaren (evenwicht)verstoring in hun ontwikkeling.

De door de respondenten aangegeven bevorderende factoren voor het ontdekken, ontwikkelen en bevorderen van (onderdelen van) levensdoelen blijken hun oorsprong te hebben in levenservaringen die een (grote) emotionele impact hebben. Moed, durf, daadkracht, het opzoeken van grenzen, ondernemend zijn en het zelf aangaan van de zoektocht naar eigen en opgelegde normen en waarden, dragen bij aan levensdoelvorming en -ontwikkeling. Opmerkelijk hieraan is dat deze ervaringen zich (tot nu toe) niet vaak voordoen in een schoolcontext. Een succeservaring is niet slechts een ervaring van ergens goed in zijn, maar is een antwoord op en houdt verband met het in balans komen van emotionele en unieke ervaringen, waaronder angsten en verlangens van het individu en diens normen en waardenkader. Uit deze factoren van levensdoelbevordering blijkt een overlap te zijn met de concepten betekenisgeving, welbevinden, geluk en identiteit, zoals behandeld in Hoofdstuk 2.

#### 4.2.2 Steunende relaties

Meerdere respondenten noemen ouders, broers en zussen en andere familieleden en het belang van steun in het nastreven van hun (levens)doelen. Het betreft emotionele steun in de vorm van aanmoediging en positieve feedback op de gemaakte keuzes en in mindere mate financiële steun.

Ik ben ook vegetariër, zeg maar, en mijn ouders en mijn grote broer niet; maar toen ik vegetariër wilde worden, . . . steunden ze dat wel heel erg, maar dat ik dan toch wat anders ging doen, dat ook. Bijvoorbeeld dit is ook mijn tweede studie en werd ook aangeraden door mijn moeder. Dus zij hebben wel iets van: doe wel iets wat je zelf wilt doen, wat je zelf belangrijk vindt, dus daar voel ik me wel erg gesteund in.

Andere door respondenten genoemde bevorderende factoren zijn de kritische of liefdevolle steun van een docent of mentor die richtinggevend is voor de verdere ontwikkeling van (levensdoelen van) de respondenten. Dit gaat dan bijvoorbeeld om de respondenten uitdagen om buiten hun comfortzone te treden (vaak in een tussenjaar) of regels soms creatief toepassen in het belang van de respondenten. Ook hielpen docenten en mentoren door de respondenten kritisch te confronteren met hun overtuigingen:

En toen zei mijn coach, mentor, zeg maar, tegen mij – heel wijs denk ik – van: is het niet arrogant om te denken dat jij degene bent die alles op moet lossen? Toen dacht ik: ja, dat is ook zo. Je doet dat samen, dat kan ik niet in mijn eentje.

#### Voorbeeld- en inspiratiefiguren

Een aantal respondenten noemde het leven van hun ouders (N=4) als een voorbeeld waarin ze nastrevenswaardige zaken zien om mee te nemen in hun eigen levensdoel. Vaak betreffen dit ouders in helpende of zorgende beroepen, maar ook muziek, kunst en cultuur zijn genoemd als activiteiten (zie hiervoor paragraaf 4.2.4.):

Nou, gewoon, dat je bepaalde waarden hebt, dat je altijd wilt helpen. Ja, dat kan ik echt niet plaatsen, waar heb ik dat dan vandaan. Misschien omdat mijn ouders allebei een beroep doen met mensen helpen. Mijn vader is loopbaancoach, mijn moeder doet iets met de welzijn en wijkverpleging. Nou, dat is wel iets inspirerends, maar ik denk niet van – dat ik nou denk van: zoiets moet ik ook. Ik zou zelf graag nog meer willen doen.

Andere behulpzame relaties bij het ontwikkelen van levensdoelen blijken ontmoetingen met inspiratiefiguren. Inspiratiefiguren zijn mensen die in hun handelen, leefwijze of karaktereigenschappen aspecten laten zien die wensen en verlangens van de respondent raken of spiegelen. Zo wordt een respondent met een verlangen om te schrijven geïnspireerd door een persoonlijkheid die tevens schrijver is. Een respondent die een eigen koers wil varen,

vindt inspiratie in een eigenzinnige vriendin. “Ik had een vriendinnetje rond die tijd. Iets eerder al op de middelbare school, het laatste jaar, en zij was compleet anders. Zij heeft dat wel een beetje in gang gezet.” Een respondent met een voorliefde voor leven in de natuur wordt geïnspireerd door een voorbeeld van een voornamelijk in de natuur levend mens. Inspiratiefiguren zijn geen voorbeelden in die zin dat het gaat om volledige navolging van die personen. Inspiratiefiguren zijn van belang voor respondenten, omdat zij de articulatie en verheldering van hun levensdoelen bevorderen.

### Gelijkgestemden

Veel respondenten gaven aan dat zij moeite hadden om gelijkgestemden te vinden die op een overeenkomstige manier bezig zijn met levensdoelvormgeving. Door te gaan studeren aan de UvH, is de behoefte aan erkenning en herkenning (deels) gerealiseerd. “Ja, er zijn wel een aantal mensen, vooral van hier op de universiteit, die hier ook mee bezig zijn; maar in mijn persoonlijke kring ken ik verder niemand die dat, uh, die daar interesse in heeft of zo.” Hiermee geven de respondenten aan dat erkenning in de vorm van gelijkgestemden ontmoeten, helpt om hun levensdoel te ontwikkelen.

### Gemeenschap(sgevoel)

De respondenten die de wereld rondgereisd hebben, benoemden de positieve ervaring van het ontdekken van een gemeenschapsgevoel, met de nadruk op het gevoel van verbinding als onderdeel van hun levensdoel.

Je zou zeggen het kenmerkende verschil is, uhm, daar ligt de focus misschien meer op het gevoel. Ik geloof ook niet altijd, maar op een andere manier met elkaar samen zijn. Gemeenschapsgevoel wat meer. En hier – hier heb ik het gevoel dat we dat soms uit het oog verliezen en dat we dan – in dingen, onszelf, verward raken in dingen die er eigenlijk niet toe doen.

De respondenten gaven aan op zoek te zijn naar verbinding en gemeenschapsgevoel. Ze missen deze waarden of vinden dat deze ontbreken in de eigen cultuur. Het ervaren van gemeenschapsgevoel geeft respondenten een gevoel van verbinding. Dat helpt bij de ontwikkeling van levensdoelen. Gemeenschapsgevoel kan worden aangemerkt als een levensdoel-bevorderende factor.

De respondenten gaven als bevorderende factoren voor de ontwikkeling van levensdoelen aan dat allerlei vormen van steunende relaties, zoals ouders, mentoren, inspiratiefiguren of gelijkgestemden, voortdurend van belang zijn voor de ontwikkeling van een levensdoel. Dit belang wordt ook in de literatuur beschreven (Bronk, 2014; Damon, 2008; Malin, 2018; Moran 2009).

### 4.2.3 Gevoelens

#### Verantwoordelijkheidsgevoel

De respondenten (N=8) gaven aan dat hun levensdoel samenhangt met verantwoordelijkheidsgevoel om hun eigen kwaliteiten en capaciteiten in te zetten voor anderen. N=3 respondenten voelden een verantwoordelijkheid voor personen die niet of minder goed in staat zijn goed voor zichzelf te zorgen. Andere respondenten (N=3) voelen verantwoordelijkheid vanuit een (spirituele) opdracht om ‘iets nuttigs’ te doen. Ook voelen respondenten (N=4) verantwoordelijkheid vanuit het besef van eigen overvloed en privileges, zoals economische welvaart, kunnen studeren, een stabiel gezin en goed werkende hersenen. Een van de respondenten verwoorde dat als volgt: “With great power comes great responsibility”. Alle respondenten (N=12) vinden het hun verantwoordelijkheid om een ‘goed leven’ te leiden in de zin van ‘het goede te doen’ (Malin, 2018, zie paragraaf 2.5).

Ik vind dat ik een bepaalde verantwoordelijkheid heb en vind het daarom ook belangrijk om daarin iets terug te geven en bezig te zijn met hoe dit te doen. Wat zijn de juiste waarden en hoe leef ik goed naar anderen? Hoe doe ik goed? We moeten daar een zekere verantwoordelijkheid in nemen.

Opmerkelijk is dat de respondenten verantwoordelijkheid lijken te verbinden aan plicht in plaats van een oorspronkelijke wens en wil vanuit zichzelf om bij te dragen (het levensdoel). Mogelijk speelt internalisering van externe druk een rol of is sprake van een vertaling van innerlijke motieven om het goede te doen (Malin, 2018). Onduidelijk is of verantwoordelijkheidsgevoel in alle gevallen als bevorderend kan worden gekwalificeerd.

#### Vrijheid om te studeren

Veel respondenten ervaren de mogelijkheid om te studeren en daarin een eigen keus te kunnen maken als vrijheid en ruimte om zich te ontwikkelen: “Tja, ik voel me eigenlijk heel vrij in deze samenleving en dat ik kan studeren.” De vrijheid in studiekeuze moet niet

begrepen worden als volledig vrij zijn van belemmeringen rond studie of studeren. Paragraaf 4.3 gaat hier verder op in. Aangezien (persoonlijke) ontwikkeling (mede) onderdeel is van het ontwikkelen van een levensdoel (Damon, 2008; Malin, 2018; Moran, 2019), kan deze gevoelde vrijheid om te studeren als levensdoel-bevorderende factor worden aangemerkt.

### Persoonsbenadering

De respondenten benoemden (N=9) als behulpzaam bij hun ontwikkeling en daarmee bij de ontwikkeling van levensdoelen dat zij zich goed voelen als zij erkend worden als personen met hun eigen voorkeuren, waarden, interesses en capaciteiten.

Onderwijs vind ik een heel mooi iets en we zullen daar denk ik heel zuinig op moeten zijn, omdat we het nog altijd kunnen verbeteren. Ik denk dan in termen van ontwikkeling van zelfonderzoek. Daar zit dus ook een stukje van hier in dit gesprek, van: nou, wie is iemand en hoe kan die zijn waarden inzetten om te participeren in die samenleving, in plaats van: hoe kan jij een functieomschrijving krijgen waarbinnen jij deel gaat nemen aan die samenleving. Dat is wel heel bureaucratisch functioneel.

De respondenten geven een kritische beschouwing van het huidige onderwijssysteem in Nederland waar ze, naast waardering, het ervaren gemis van aandacht voor persoonlijke ontwikkeling benoemen.

Het hoeft niet allemaal feest te zijn, zeg maar. Het mag ook hard werken zijn, maar uh, ik vind het nog wel een verschil (in de zin van dat het uitmaakt en dergelijke) of je het voor jezelf doet, ontwikkeling, erachter komen wat er allemaal op die lijn zit die misschien nog in de knoop zit of het hele zelfbeeld, wat op allerlei manieren nog heel erg aan het ontwikkelen is.

De respondenten die minder zeker van zichzelf zijn, gaven aan dat uitnodiging en aanmoediging om zichzelf te zijn bevorderend werkt. Over zelfacceptatie zei een respondent het volgende:

Ja, dat je niet eens hoeft op te letten hoe je doet, wat wel geaccepteerd wordt en dat ik dan gewoon lekker gek kan doen. Ook omdat ik ook mijn tussenjaar heel veel acceptatie had denk ik, ja, dat je niet . . . normaal moet zijn zoals de rest.

Zelfacceptatie noemen Ryff en Singer (2008, zie paragraaf 2.3), naast het hebben van een levensdoel, als factor van algemeen welbevinden. De respondenten geven in de persoonsbenadering een bevorderende factor aan die zij wensen, maar niet altijd als zodanig hebben ervaren. Onderzoek wijst uit dat sprake is van een veelvoorkomend gemis in het onderwijs aan jongeren en jongvolwassenen. Jongeren voelen zich vaak niet serieus genomen (Damon, 2008) (zie voor hun kritiek paragraaf 4.1.1). De wensen van respondenten lijken te corresponderen met de ruimte in het onderwijs voor subjectificatie, zoals door Biesta (2012, 2016) bepleit (zie paragraaf 2.6).

## Vertrouwen

De respondenten benadrukken het krijgen en hebben van vertrouwen, zowel in privérelaties als in de medemens, als een belangrijke steunfactor voor de verdere ontwikkeling van een levensdoel. Ook onderzoek benadrukt het belang van vertrouwen in capaciteiten van jongeren (Damon, 2008).

Uhm, misschien de openheid van mijn moeder. Dat ik ook wel alles eigenlijk wel mag, omdat ze vertrouwt dat ik wel het goede doe. Ze vertrouwt me met alles waar ik naartoe ga en dat vertrouwen is denk ik toch fijn, dus daarmee kon ik wel gewoon een beetje mezelf ontwikkelen.

Een andere respondent gaf aan:

Omdat ik eigenlijk iedereen die ik ken hier bedoelt het allemaal wel goed en misschien doen ze het niet allemaal goed, maar ik ben nog nooit iemand tegengekomen die echt kwaad bedoelde of zo. Daarom heb ik wel het vertrouwen dat het, uh, ja, dat het wel goed komt met elkaar.

De vraag in het interview over reflecteren op werkzaamheden in samenhang met levensdoelen (interviewgide vraag 7) kon vanwege het ontbreken van het bewustheidsvereiste (paragraaf 4.1.3) niet worden gesteld. De respondenten legden het verband tussen activiteiten en levensdoelen vaak pas aan het einde van het interview. Dit toont aan dat articuleren van levensdoelen niet eenvoudig is, (Malin, 2018), ontwikkeling van een levensdoel een product is van innerlijk onderzoek en externe ervaringen (Damon, 2008), en een (narratieve) identiteit

onderdeel is van een proces (McAdams, 2001). Iemands gedachte wordt pas duidelijk als hij haar in een andere gedachte weerspiegeld ziet (zie citaat op pagina iv.).<sup>16</sup> Deze weerspiegeling wordt op gang geholpen als naar deze (nog niet gearticuleerde) gedachten wordt gevraagd (zie ondertitel van deze thesis).<sup>17</sup>

Als antwoord op deelvraag 2: ‘Wat bevordert het ontwikkelen, nastreven en realiseren van levensdoelen?’ blijken centrale factoren de invloed van ervaringen: de invloed van goede relaties en de invloed van (verantwoordelijkheids)gevoel en overtuigingen. Bij ervaringen gaat het om verlies-, en conflict- reis- en succeservaringen. Relaties betreffen ouders, ontwikkelingsgelijken, docenten en mentoren, maar ook voorbeeldfiguren, inspiratiefiguren, gelijkgestemden en de gemeenschap. Bij gevoelens gaat het om verantwoordelijkheid, de vrijheid om te studeren en een open persoonsbenadering. Bijna alle door de respondenten genoemde bevorderende thema’s hebben te maken met de eigen ontwikkeling. Dit sluit aan bij de stelling dat een levensdoel voortkomt uit persoonlijke ervaringen (Damon, 2008; Malin, 2018; McAdams, 2001; Moran, 2019). Het realiseren van levensdoelen is vanwege de langetermijnfocus als zodanig niet door de respondenten benoemd.

Na dit antwoord op wat respondenten helpt om hun levensdoelen te bevorderen, wordt in het volgende onderdeel ingegaan op wat respondenten belemmert om hun levensdoelen te ontwikkelen, nastreven en realiseren.

### 4.3 Belemmerende factoren

In deze paragraaf wordt deelvraag 3: ‘Wat belemmert het ontwikkelen, nastreven en realiseren van levensdoelen?’ beantwoord. De respondenten noemden belemmeringen die vooral met begrenzings hebben te maken. De aard van de begrenzings verschilt. Behandeld worden achtereenvolgens: angstgevoelens en overtuigingen van de respondenten zelf, (normatieve) verwachtingen van anderen, kritiek en wensen. Als laatste wordt aandacht besteed aan negatieve ervaringen.

#### 4.3.1 Angstgevoelens en overtuigingen

De respondenten (N=8) gaven tijdens het interview aan te worstelen met angsten. Deze gevoelens hinderen of weerhouden respondenten om acties te ondernemen. De eerste soort

---

<sup>16</sup> Amos Bronson Alcott, Amerikaans filosoof, leraar en pedagoog, 1799-1888, p. iv thesis.

<sup>17</sup> “Daar wordt nooit naar gevraagd!” Studenten in het hoger onderwijs en hun levensdoel, p. III thesis.

angst betreft sociale angst voor gebrek aan acceptatie, ‘er niet bij horen’ of ‘uitgesloten worden’, wat ook faalangst en perfectionisme omvat.

Dat ik heel graag dingen wil zeggen, maar dat ik ook superbang ben om ergens voor een klas te staan of voor mensen te staan om echt mijn stem te laten horen, om überhaupt eigenlijk heel veel ruimte in te nemen. Dat vind ik wel moeilijk, omdat het wel frustratie oplevert dat ik iets wil zeggen, maar eigenlijk niet echt durf of zo.

“Ik ben ook wel gewoon ook bang. Ik ben ook onzeker. Ik ben gewoon bang dat ik het niet zou kunnen.”

Een tweede categorie angsten is meer toekomstgericht, zoals piekeren, bijvoorbeeld over het leenstelsel, een toekomstig gebrekkig zorgsysteem, angst om te worden geëld ‘als gevangene’ van ‘het systeem’ of angst voor het voortbestaan van zichzelf en van de aarde.

Uh, nou ja, ik moet gewoon rekeningen betalen en ik wil de huur betalen en ik wil ook niet te zwaar steunen op mijn ouders. Ik vind die lening een beetje een soort van last, waar ik een beetje bang voor ben dat ze straks ineens gaan zeggen: we willen wel rente doorberekenen, en dat ik dan superdiep in de schulden sta, dus ik wil die ook niet te hoog zetten. Je moet wel werken om gewoon genoeg inkomen te hebben, eigenlijk.

Hiermee uitten respondenten kritiek en gaven ze iets aan over het vertrouwen in de toekomst en de samenleving waarin ze verkeren. De respondenten gaven aan nauwelijks of niet over hun angstgevoelens of onzekerheden te spreken.

Ik denk ook absoluut dat de samenleving, of hoe de structuur daarvan in elkaar zit, dat dat ook invloed heeft op mij en op iedereen van mijn leeftijd, als ik zo om me heen kijk.

Meerdere respondenten gaven aan in hun jeugd regelmatig gecompimenteerd te zijn met voor hun vanzelfsprekende en redelijk moeiteloze schoolprestaties. Zij vonden dat geen compliment waard. Voor een respondent leidde dit tot de overtuiging niet te kunnen of mogen falen. Deze in eerste instantie onwrikbare overtuiging zorgde voor onrealistisch hoge zelfverwachtingen bij de respondent.



En toen had ik ergens in dat jaar een soort van crisis in mezelf, van als ik niet de hele wereld help en niet alle crisis oplos, dan ben ik niet zinvol geweest. Tja, dat had ik altijd gekund. Dat was een soort van aantasting van mijn wereldbeeld. Het was een soort van onmogelijkheid dat ik vast was gelopen.

Over het leren om hulp vragen zei een respondent:

Het lukte me gewoon niet om hulp te vragen, want ik had nooit hulp nodig gehad. Ik was altijd – alles was altijd eigenlijk heel makkelijk gegaan voor me en ook ik vond dus ook dat ik het zelf moest kunnen oplossen.

Niet-uitgesproken overtuigingen kunnen niet onderzocht, besproken en ondersteund worden. Een deel van de ontwikkeling van de respondent stakte hierdoor. Uit deze voorbeelden blijken niet-uitgesproken individuele belemmeringen of begrenzingsen, zoals angsten en overtuigingen een rol te spelen bij het ontwikkelen, nastreven en realiseren van een levensdoel.

#### 4.3.2 Verwachtingen en druk van anderen

Bijna alle respondenten (N=10) gaven aan prestatiedruk van anderen, zoals ouders, leeftijdsgenoten, docenten en de samenleving, te ervaren. Zij voelden zich door deze verwachtingen van anderen in hun eigen vrijheid belemmerd. Veelgenoemd is de druk om door te studeren aan de universiteit (N=5).

Die technische profielen hadden meer aanzien of zoiets, zoals het Natuur & Techniek (N&T)-profiel, waarbij de kans op een succesvolle carrière het grootst werd geacht. Dat stond hoger dan het idee dat je dan na het vwo naar een interessante opleiding in het hbo zou gaan of zou gaan backpacken.

De respondenten gaven aan dat eigen interesses door hun omgeving, vaak leeftijdsgenoten, maar ook docenten, ouders en familie, niet werden gezien, erkend of als ‘buiten de norm vallend’ werden aangemerkt.

Daarom voel ik ook wel gewoon een zeker geluk, dat ik een sociaal geaccepteerd [ben], zeg maar. Ik heb vwo gedaan, ik ging naar de universiteit. Ik heb ook een vriend die vwo heeft gedaan en naar het mbo ging. Hij heeft misschien meer druk ervaren

vanuit de samenleving. Ik heb dat gewoon niet. Ik heb gewoon het sociaal geaccepteerde gedaan, omdat ik dat zelf al wou, dus dat conflict heb ik niet, dus ik heb die druk ook niet gevoeld.

Deze respondent koos ervoor om een pad te volgen dat zowel aan de eigen wensen als aan de normatieve verwachtingen voldeed en prijst zich gelukkig met het voldoen aan het geaccepteerde. Dit lijkt eerder op aan druk tegemoetkomen dan op het niet-ervaren ervan. Op de vraag uit welke omgeving deze verwachtingen kwamen, antwoordde een respondent:

Echt overal. Gewoon van op de middelbare school en dan die goede baan, dat stopten ze altijd wel in een mooi hoesje van ‘je moet ook gewoon gelukkig zijn’, maar het zat er altijd wel ergens. Ook tussen scholieren, van ‘ik ga straks bedrijfseconomie, dus ik heb straks wel geld zat’. Dus het kwam vanaf op school, weet je, iedereen is aan het oriënteren, iedereen is er mee bezig, dus je gaat er ook maar gewoon in mee, dat je ging studeren. Mijn ouders hebben allebei gestudeerd, dus het was vanzelfsprekend.

Bijna alle respondenten geven aan onredelijke verwachtingen bij hun studiekeuze te ervaren. De respondenten vinden de leeftijd waarop ze moeten weten wat ze willen te jong. Ze moeten kiezen op een moment dat ze nog volop in ontwikkeling zijn en deze keuzes niet helder hebben. Malin (2018) benoemt de moeilijkheid van levensdoelen articuleren en McAdams (2001) benoemt verhalen aaneen kunnen rijgen als een belangrijk proces van identiteitsvorming, waarvan respondenten aangeven daar niet genoeg tijd voor te krijgen (zie paragraaf 2.3).

Toen ging ik heel erg met studiekeuze bezig en toen worstelde ik daarmee, van wat moet ik nou kiezen dat ik straks iets zinvol heb gedaan . . . toen dacht ik van shit, nu moet ik echt een keuze gaan maken wat ik in mijn leven ga doen of zo.

Een andere reden waarom de respondenten deze verwachtingen onredelijk vinden, is dat verkeerde keuzes, want ze zijn te jong gemaakt, zorgen voor toenemende financiële druk en stress vanwege het leenstelsel. De druk bestaat uit betaald werk moeten verrichten naast de studie om financieel rond te komen of afzien van vrijwilligerswerk dat bij de eigen interesses en ontwikkeling past. Eén respondent gaf aan: “Ik heb ook geen normale baan, maar met die lening, met dat leenstelsel is dat bijna niet meer te doen. Want ik moet gewoon geld erbij verdienen.” Een andere respondent zei:

Hoeveel mensen ik wel niet ken die verschillende studies hebben gedaan of ergens gestopt zijn en daar ook niet uitkomen. Dan denk ik ja, dat is geen toeval, dat geloof ik dan eigenlijk ook niet. Dat er zoveel druk op ligt om een goede keuze te maken en dat het ook allemaal jouw verantwoordelijkheid is als het dan niet lukt. Het kost superveel geld, natuurlijk . . . maar ook ik leen nog wel wat geld bij, want ik red het niet om genoeg te werken, bijvoorbeeld. Ja, ik denk absoluut dat dat geen positieve invloed heeft, zeg maar, al die dingen.

De respondenten schetsen een beeld van gevaar dat jongvolwassenen dreigen vast te lopen in een verwachtingensysteem, waarbij de (systeem)druk een belangrijke factor is die belemmerend werkt op de keuzevrijheid voor de ontwikkeling van levensdoelen.

#### 4.3.3 Gemis en wensen

Alle respondenten (N=12) hadden kritiek op hun opleiding of op de samenleving, waarbij zij spraken over gemis en ervaren tekorten.

We leiden eigenlijk, we voeden eigenlijk onze kinderen op met het idee van  $2+2=4$  en dat is belangrijker dan hoe voel je je . . . dat er dus eigenlijk geen aandacht is voor je persoonlijke ontwikkeling, dat er alleen aandacht is voor ‘hoe haal je de hoogste punten’. Hoe weet je welke studie je wilt gaan doen als je niet eens weet wie je zelf bent?

Een belangrijk terugkerend thema tijdens de interviews bleek de behoefte om geaccepteerd te worden zoals ze zijn. In paragraaf 4.2.1 en 4.2.3 is beschreven dat aanmoediging tot zelfacceptatie bevorderend werkt (Ryff & Singer, 2008). In paragraaf 4.3.2 is beschreven hoe druk wordt ervaren als dit betekent dat iemand zichzelf niet mag zijn of laten zien. Druk wordt ook ervaren als gemis aan acceptatie:

Bij vormen krijg ik het idee van de leraar die met die knuistjes, zeg maar, je in een vormpje probeert te duwen en op dat vormpje wordt dan een diploma geplakt. Dan mag je belastingcenten gaan verdienen voor de Nederlandse staat. Als je presteerde volgens de regels, deed je het goed.

Deze respondent benadrukt vooral de ervaring van kwalificatie en socialisatie en het gemis aan subjectivatie, zoals beschreven in paragraaf 2.6. De respondenten voelden zich vaak niet

serieus genomen, iets wat ook Damon (2008) en Moran (2017) in hun onderzoeken tegenkomen. Naar eigen waarden werd niet gevraagd.

Wat ik wel heel erg als soort van belemmering heb ervaren, maar tegelijkertijd heeft het me ook juist wel weer geholpen, denk ik, is gewoon de middelbare school. Ik had echt wel gewoon leuke vrienden en ik had het wel leuk, maar ik zat daar echt iedere dag en dacht van: ja, wat doe ik hier nou. Ik zit maar een beetje woordjes te leren die ik nooit meer ga gebruiken. Het was zo onpersoonlijk en niemand wist wie je bent, waar je voor stond.

Deze respondent gaf een ervaring van gemis aan voor de eigen interesses en het eigen normen- en waardenkader. Deze en de vorige respondent gaven aan zich in een voorgevormd harnas geduwd te voelen.

Voor een andere respondent werd een keuze gemaakt waarmee de respondent nog steeds moeite heeft.

Het was in de derde of zo, je moest profiel gaan kiezen en toen stond ik er dus heel slecht voor al die vakken. En toen heb ik echt nog met mijn mentor en met mijn ouders overlegd van: kan ik niet blijven zitten, die vakken overdoen. En toen zeiden ze nou, dat gaan we sowieso niet doen, want dat mag helemaal niet voor die overgangsresultaten en zo van de school en dat soort dingen. En toen zei die na overleg met andere docenten: het past gewoon niet bij je, het is gewoon niet voor je weggelegd, die vakken. Dus inderdaad, dat beperkt mij, heeft mij toen in elk geval beperkt om uh, door dat toen al uit te sluiten, zeg maar.

Belangrijke (onderdelen van) levensdoelen van de respondenten bleven onbesproken of werden niet serieus (genoeg) genomen. Veel respondenten gaven aan tijdens hun middelbare schoolopleiding aandachtsgebieden te missen die zij van belang achten voor hun persoonlijke ontwikkeling. Zij hebben dit als belemmerend ervaren. Zij leerden bijvoorbeeld niet om hulp te vragen. Ook leren spreken over emoties en gevoelens en de signalen hiervan leren herkennen en interpreteren, hebben ze gemist. Dit is ook wat Damon (2008) en Moran (2009) in hun onderzoeken tegenkwamen. Hetzelfde geldt voor leren om te reflecteren op het eigen functioneren en kritisch leren bevragen van zichzelf en de bestaande wereld, wat juist door Biesta (2019) wordt bepleit.

Ervaren dat het anders kan, en dat dan – dan ook werkt en zien dat het werkt. Heel belangrijk. Ik zag dat ik overtuigingen niet hoefde vast te houden, dat ze misschien wel helemaal niet legitiem zijn soms, erachter komen dat dat kan. Dat je dus bepaalde dingen eerst kan zien als absoluut, maar dat je dat mag bevragen. Dat idee had ik gewoon nog nooit gehad. En toen dat er eenmaal inzat, ja, dan kan je alles gaan bevragen en dan kom je op punten die je zelf blijkbaar belangrijk vindt. Dit kwam pas later. Ik weet ook niet of ik het eerder had kunnen doen. Ik vind het ook wel leuk om erop terug te kijken, hoe meer ik me realiseer dat dat een proces is geweest.<sup>18</sup>

Deelvraag 3: ‘Wat belemmert het ontwikkelen, nastreven en realiseren van levensdoelen?’ kan na bovenstaande bevindingen als volgt worden beantwoord. De respondenten gaven aan dat vooral begrenzungen leiden tot belemmeringen in hun (persoonlijke) ontwikkeling en daarmee in de ontwikkeling van hun levensdoelen. Die begrenzungen komen voort uit individuele angsten en niet-flexibele overtuigingen van de respondenten zelf. Andere begrenzungen ervaren zij als gevolg van (normatieve) druk en verwachtingen uit hun omgeving (relaties) en de samenleving. Als laatste begrenzing en belemmering gaven respondenten aan ruimte voor meer persoonlijke ontwikkeling te missen om de wereld goed uitgerust tegemoet te kunnen treden. Het betreft dan om hulp leren vragen, bevragen van zowel het eigen normen- en waardenkader als de bestaande wereld, en leren van conflicthanteringsvaardigheden (Biesta, 2019; Damon, 2008; Moran, 2009, 2017, 2019).

#### 4.4 Belemmerende of bevorderende negatieve jeugdervaringen

Deze paragraaf beschrijft factoren die zowel bevorderend als belemmerd werken. Het gaat om door respondenten gemelde negatieve jeugdervaringen (N=4), bijvoorbeeld pestgedrag, (huiselijk) geweld, verwaarlozing, ziekte of een scheiding van ouders. Deze ervaringen hebben een grote impact en respondenten zeggen nog steeds te worstelen met de omgang daarmee, de een meer dan de ander. Om privacy-redenen is het citaatgebruik beperkt.

Voor hier en nu is deze studie wel echt de beste optie. Voor de rest voor baan weet ik het nog niet, maar voor nu zit ik echt wel op de goede plek en heb ik ook kans om mijn identiteit wat meer te ontwikkelen, want daar denk ik heb ik een beetje minder de

---

<sup>18</sup> Een deel van dit citaat is aangehaald in paragraaf 4.2.1 en hier voor de volledigheid herhaald.

kans voor gehad ... dus daar ben ik nu vooral heel erg mee bezig en dan komt de rest wel.

Sommige respondenten lukt het door succeservaringen (zie paragraaf 4.2.1) een positieve draai aan een negatieve ervaring te geven (zie paragraaf 2.5, de tragic triad en het belang van emotieonderwijs, paragraaf 2.4, Moran, 2019). Anderen hebben die ervaring (nog) niet.

## 5. Conclusie en discussie

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: ‘Welke levensdoelen hebben Nederlandse bachelorstudenten in het hoger onderwijs en welke zaken beïnvloeden deze studenten bij hun ontwikkeling, het nastreven en het realiseren van deze levensdoelen?’ De hoofdvraag wordt beantwoord aan de hand van de deelvragen. De betrouwbaarheid, validiteit en plausibiliteit van het onderzoek worden besproken in paragraaf 5.2. Paragraaf 5.3 vergelijkt de uitkomsten van het onderzoek met de verwachtingen. Paragraaf 5.4 gaat in op discussiepunten en paragraaf 5.5 eindigt met bespreking van de sterke en zwakke kanten van het onderzoek.

### 5.1 Conclusie

Op de eerste deelvraag hoe levensdoelen van studenten in het hoger onderwijs eruit zien, is het antwoord dat levensdoelen heel divers zijn en dat ze eerder bestaan uit fragmenten of ‘puzzelstukjes’ dan dat sprake is van volledig gearticuleerde levensdoelen. Veel respondenten zijn zoekende. Duidelijk wordt dat hun levensdoelen zich voornamelijk bevinden in het sociale-waardendomein (Roberts en Robins, 2000) en geconcentreerd zijn op mensen helpen, zelfontwikkeling en een goed persoon willen zijn (Hackett et al., 2003; Malin, 2018). Opvallend is de afkeer van politiek en het gebrek aan inspirerende figuren en een inspirerend systeem. Wat het ontwikkelen, nastreven en realiseren van levensdoelen bevordert, de tweede deelvraag, is volgens respondenten het ondernemen van activiteiten en reis- en succeservaringen opdoen. Daarbij zijn het ontvangen van steun van omringende relaties en het ervaren van vertrouwen belangrijke voorwaarden. Ruimte voor een persoonlijke benadering, het kunnen onderzoeken van eigen normen- en waardenkader, overtuigingen en emoties en het leren reflecteren daarop is een wens van veel respondenten. Het gebrek daaraan in hun opleidingen ervaren zij als gemis. Als het gaat om belemmeringen in het ontwikkelen, nastreven en realiseren van levensdoelen geven respondenten aan dat allerlei vormen van begrenzingen en beperkingen als belemmerend worden ervaren. Dit gaat om zelfopgelegde (angsten en overtuigingen) en door anderen opgelegde beperkingen (druk en verwachtingen). Ook het gebrek aan interesse voor hen als individu ervoeren respondenten als beperkend.

Als antwoord op de hoofdvraag: ‘Welke levensdoelen hebben Nederlandse bachelorstudenten in het hoger onderwijs en welke zaken beïnvloeden deze studenten bij hun ontwikkeling, het nastreven en het realiseren van deze levensdoelen?’ is met dit onderzoek aangetoond dat respondenten voornamelijk levensdoelen nastreven in het sociale-waardendomeinen, zoals

anderen willen helpen. Zij voelen zich gesteund als ze zich vrij en uitgedaagd kunnen ontwikkelen en interesse in hun persoon wordt getoond. Zelfkennis en eigen normen- en waardenonderzoek en emotieonderzoek zouden een plaats moeten krijgen in het onderwijs. De respondenten voelen zich belemmerd als zij begrensd worden. Zij zien levensdoelontwikkeling als een levenslang en veranderlijk proces. Een verschil tussen het begrip levensdoel in de praktijk (voor de respondenten) en de theorie (Damon, 2008) is dat de respondenten zich niet of nauwelijks bewust waren van hoe hun normen en waarden, overtuigingen, handelingen en activiteiten een rol speelden in de ontwikkeling van hun levensdoelen omdat hiernaar nooit werd gevraagd.

## 5.2 Betrouwbaarheid, validiteit, plausibiliteit

Betrouwbaarheid en validiteit zijn belangrijke meetwaarden in wetenschappelijk onderzoek. Bij betrouwbaarheid gaat het om de vraag of de resultaten bij herhaling van een onderzoek hetzelfde zullen zijn (Boeije, 2014). Ten behoeve van de reproduceerbaarheid van dit onderzoek is een audit-trail gemaakt, bestaande uit een interviewgide en memo's van het analyseproces. Als voorbeeld zijn de interviewgide en de codeboom bijgevoegd (Bijlagen 3 en 4). De persoon van de onderzoeker speelt een rol bij de opzet, verzameling en interpretatie van de data; de door de onderzoeker gevoerde en opgenomen gesprekken zijn eveneens door de onderzoeker getranscribeerd en gecodeerd. Een andere onderzoeker kan tot andere coderingen komen.

Om de betrouwbaarheid te vergroten, zijn coderingen uit andere onderzoeken geraadpleegd en bestudeerd. Meer betrouwbaarheid zou ontstaan als de coderingen met meerdere onderzoekers en onderlinge overeenstemming zouden zijn uitgevoerd (Boeije, 2014). Betrouwbaarheid kan ook vergroot worden door zodanig veel interviews af te nemen dat er uiteindelijk geen nieuwe informatie meer naar voren komt. Dit wordt saturatie genoemd (Boeije, 2014). De onderzoekspopulatie betrof in dit geval twaalf geïnterviewden. Vanwege de persoonsgebonden ontwikkeling van levensdoelen is saturatie in dit geval niet na te streven. Wel is het mogelijk om patronen te ontdekken. Over de representativiteit van de ontdekte patronen kunnen op basis van het huidige onderzoek geen uitspraken worden gedaan. Wel kan een link worden gelegd met vergelijkbare ontdekte patronen in de theorie (Damon, 2008; Malin, 2018; Moran, 2017).



Bij externe validiteit gaat het om de mogelijkheid van overdraagbaarheid van de onderzoeksresultaten naar andere doelgroepen. In dit geval is deze laag in die zin dat de respondenten een specifieke opleiding volgen over zin- en betekenisgeving in een beroepscontext en daar dus op een andere manier mee bezig zijn dan jongeren van andere beroepsopleidingen. Interne validiteit betreft de mogelijkheid om uit de gekozen methode de juiste conclusies te trekken. Alle interviews zijn afgenomen met gebruikmaking van de interviewgide om de interne validiteit te bevorderen.

Ondanks de opportunistische steekproeftrekking en de beperkte omvang van de steekproef komen de resultaten uit dit onderzoek sterk overeen met recente theorieën en empirische uitkomsten uit tot nu toe uitgevoerd onderzoek naar levensdoelen (Bronk 2011, 2014; Damon, 2003, 2008; Moran, 2017, 2019; Malin, 2018) wat Boeije (2014) kwalificeert als bevordering van de plausibiliteit, wat mogelijkheden beoogt voor de generaliseerbaarheid.

### 5.3 Verwachtingen van het onderzoek

Zoals verwacht, ervoeren respondenten prestatiedruk en bleek er een gebrek te zijn aan persoonlijke aandacht en emotieleren (Hoofdstuk 2.7). Respondenten bekritiseerden het onderwijssysteem (kwalificatie, socialisatie). Zoals door Damon (2008) en Biesta (2016) wordt bepleit gaven respondenten aan een grote behoefte te hebben om als mens met eigen inbreng en emoties serieus genomen te worden. De respondenten hebben geen economische motieven, status of succes voor hun studie of levensdoel opgevoerd. Ook melden ze toegenomen onzekerheid. Dit kwam overeen met de verwachtingen binnen de specifieke beroepscontext (Hackett et al., 2003), de wens om de medemens te kunnen helpen en de wens tot persoonlijke ontwikkeling (Malin 2018). Van toenemend hedonisme was bij deze respondenten dan ook geen sprake. Respondenten gaven aan hoe negatieve ervaringen en lijden impact hadden op de ontwikkeling van hun levensdoel en uiteindelijk op hun geluk of heelheidsstreven (eudaimonia). Dit bevestigt het belang van hun individuele spiritualiteit (Alma & Smaling 2010; Moran, 2019; Shek et al., 2019). Tegen de verwachting in lijken respondenten zich betrokken te voelen bij de samenleving en hebben ze wel degelijk ideeën over de politiek. Ze zien geen of weinig mogelijkheden of een speelveld om politieke invloed uit te oefenen en kennen geen inspirerende politieke voorbeeldfiguren.

## 5.4 Discussie

Het doel van dit onderzoek was om te ontdekken welke levensdoelen jongvolwassenen hebben en wat het vinden, nastreven en realiseren daarvan volgens hen bevordert of belemmert. De resultaten laten zien dat op een hoog abstractieniveau de levensdoelen van de respondenten ‘helpen of bijstaan van mensen’, zelfontwikkeling en ‘goed leven’ zijn. Meer in detail noemden respondenten geen concrete levensdoelen, maar blijken ze zoekende. De invulling van hun (nog gefragmenteerde) levensdoelen is net zo divers als zichzelf. Daarnaast hebben respondenten een grote wens tot (meer ondersteuning bij) zelfontwikkeling (bevordering) en bekritisieren ze het gebrek daaraan (belemmering). Zelfontwikkeling verbinden respondenten aan levensdoelontwikkeling in die zin dat ze moeten weten wie ze zijn, willen ze hun (levens)doelen kunnen vormgeven.

In deze paragraaf worden de resultaten geduid in mogelijke interpretaties en verklaringen. Een rode draad door de bevindingen lijkt de tegenstelling tussen (van bovenaf) opgelegde standaarden en de ruimte voor onderzoek en ontwikkeling (van onderaf) op basis van individuele behoeften. De respondenten erkennen de waarde van onderwijs en hun vrije keuze in studiemogelijkheden. Zij missen echter de aandacht voor hun individuele persoonlijkheid en de vrijheid om daar invloed op uit te oefenen.

### 5.4.1 Individualisering en standaardisering

De respondenten geven aan dat aandacht voor hun ontwikkeling om eigen emoties en gevoelens te leren kennen en hanteren, normen, waarden en overtuigingen en de reflectie daarop veronachtzaamd, ondergewaardeerd en genegeerd worden. Hun eigen waarden, ofwel hun ‘eigen zijn’ wordt niet gezien of doet er niet toe. De levensdoelontwikkelingstheorie benadrukt juist de noodzakelijke aandacht hiervoor. Ontwikkeling van levensdoelen is namelijk afhankelijk van de kwetsbare dynamiek tussen zelfontwikkeling en omgevingsinvloed (zie Hoofdstuk 2.2, Biesta, 2012, 2015; Bronk 2014; Damon, 2003, 2008; Malin, 2018; Moran 2017, 2019). Moran (2017) stelt dat de ontwikkeling van een levensdoel kracht geeft om politieke invloed uit te oefenen. Emoties vormen een sleutelrol bij de ontwikkeling van levensdoelen. Het ontbreken van aandacht voor de ontwikkeling van levensdoelen en emoties, samen met de beperkte aandacht voor politiek in het onderwijs (Veugelers, De Groot en Stolk, 2017) kan een verklaring zijn voor de lage en al decennia lange afname van betrokkenheid bij de politiek van respondenten (Damon, 2008). Ook

kan samenhang tussen de ontwikkeling van een identiteit en levensdoel niet verschijnen als er een taboe rust op emoties zoals angst omdat deze niet passen in een op succes gerichte omgeving. Het kan zo heel lang duren voordat deze overwonnen worden. Wat in de ogen van de samenleving een succesvolle professionele carrière is, zoals “Harvard graduate. . . lawyers, doctors, surgeons” is volgens Frankl (1969, pp. 53-54) niet hetzelfde als de wens van zin- en betekenisgeving door het individu. Een succesvolle professionele carrière zonder verbinding met een levensdoel is daarom geen garantie voor geestelijk welbevinden.

Uit het beeld dat respondenten schetsen, kan opgemaakt worden dat ‘de Nederlandse samenleving’ meer stuurt op status en prestatie dan op een levensdoel ontdekken en vervullen. Biesta (2012, 2015), Malin (2018) en Moran, (2019) beschrijven het gebrek aan interesse van opvoeders, docenten en overheid in (de eigen doelen van) jongvolwassenen en zien dit als gevaar voor cohesie in de samenleving. Een samenleving dient zich volgens Damon (2008) af te vragen hoe er met jongeren wordt omgegaan en of er vertrouwen wordt gegeven.

Uitgeoefende druk, zoals prestatiestandaarden en opgelegde verwachtingen, lijken strijdig met het hebben en geven van vertrouwen. Respondenten gaven bij levensdoelontwikkeling aan: “daar wordt nooit naar gevraagd!” Het gevolg van het gebrek aan deze vorming is dat er geen taal wordt ontwikkeld om hierover te communiceren (Biesta, 2012, 2015; Malin, 2018; De Ruyter, 2018). Het belang van de eigen normen en waarden kennen, geeft mensen houvast om te weten waar ze voor staan en hoe ze dit kunnen communiceren (Biesta, 2012, 2015; Malin, 2018; Moran, 2017; McAdams, 2001; De Ruyter, 2018). Mogelijk is een oorzaak van de huidige standaardisering in de samenleving te verklaren vanuit het (onbewuste) idee van het (nog) bestaan van collectieve normen en waarden van oudere generaties (volwassenen) die niet of minder zijn opgegroeid met deze individualisering en als gevolg daarvan eigen aannames niet hebben bevraagd en onderzocht en daar geen taal voor hebben. Volgens Malin (2018) is voor de ontwikkeling van levensdoelen een inspirerende samenleving van belang die verheven doelen nastreeft. Moran (2019) verklaart de groeiende interesse voor levensdoelonderzoek als mogelijk gevolg van tekortkomen of afstand nemen van verantwoordelijkheid door maatschappelijke instellingen, waaronder onderwijsinstellingen, om de jeugd te helpen succesvol te starten met een levensdoelgericht leven. Volgens Moran (2019) stellen jongvolwassenen keuzes uit door een teveel aan keuzemogelijkheden, het missen van vooruitzichten op een hoopvolle toekomst en het zien van minder mogelijkheden dan voorgaande generaties. Volgens Moran (2019) zijn daarom ontwikkelingen noodzakelijk

die jongvolwassenen helpen om betekenisgeving te verbinden aan gevoel, normen en waarden en acties.

Als het gaat om bevorderende en belemmerende factoren voor de ontwikkeling van levensdoelen, valt op dat wat voor de ene respondent bevorderend werkt, voor de ander belemmerend kan werken. Bevorderend werken positieve ervaringen in de vorm van steun en veiligheid (Bronk, 2014; Damon, 2008; Malin, 2018; Moran, 2019). Negatieve ervaringen kunnen bevorderend werken, doordat ze eigen waarden en drijfveren verduidelijken. Evengoed kunnen door negatieve ervaringen beschadigingen ontstaan. Energie, durf en eigenzinnigheid blijken eigenschappen die respondenten helpen om stappen te zetten in de richting van hun levensdoelen. Het ervaren van druk kan voor de ene respondent een uitdaging zijn om grenzen op te rekken, terwijl de ander zich daardoor juist laat begrenzen. Ook lijken positieve relaties niet altijd bevorderend en negatieve relaties niet altijd belemmerend te werken. Goede bedoelingen kunnen levensdoelen blokkeren. Pijn en leed (dus geen hedonisme) uit negatieve ervaringen kunnen in samenhang met de capaciteiten van de respondenten leiden tot het ontwikkelen van levensdoelen. Hiermee geven respondenten aan dat vooraf niet vaststaat wat voor een individu bevorderend of belemmerend werkt. Daarmee bevestigen zij dat sprake is van een uniek en individueel proces waarin zij graag gesteund en begeleid willen worden.

#### 5.4.2 Humanistische relevantie

Zoals de inleiding (paragraaf 1.3) vermeldt, zijn individuele zingeving en humanisering van de samenleving hoofdonderwerpen van de studie Humanistiek (Alma & Lensvelt-Mulders, 2010). In dit onderzoek geven jonge respondenten aan dat individuele zingevingaspecten moeilijk gekend, gearticuleerd en benoemd worden. Zij ervaren geen gevoel van politieke of gemeenschappelijke verbondenheid. Het door Moran (2017, 2019) aangegeven verband tussen het verdwijnen van collectieve waarden en de daaruit voortvloeiende noodzaak tot een individuele ontwikkeling van een normen- en waardenkader, geloof en overtuigingen kan door de humanistiek breder onder de aandacht worden gebracht. Onderzoek dat zich louter focust op de ontwikkeling van jongeren zonder rekenschap van de wisselwerking met hun context (de samenleving), zal alleen fragmentarische inzichten opleveren. Het pleidooi van Shek et al. (2019) voor een multidisciplinaire verbreding van onderzoek en meer aandacht voor individueel sociaal emotioneel leren (SEL) sluit hierbij aan. Yakushko en Blodgett (2018) benadrukken met hun kritiek op hedonistisch geluk het belang van aandacht voor

zingevingaspecten. Jongvolwassenen willen wel participeren maar moeten daar de ruimte en gelegenheid voor krijgen in een samenleving die ze als volwaardig deelnemer erkent. Voor humanistisch kan dit betekenen dat zij meer aandacht geeft aan jongeren en serieuze participatie van jongvolwassenen faciliteert in een moderne 4H-benadering, met vooral lokale verbanden, waarbij jongeren en jongvolwassenen hun invloed op hun leefomgeving kunnen ervaren. Dan wordt het mogelijk dat jongvolwassenen vanuit persoonlijke wensen en drijfveren willen en gaan bijdragen omdat ze dan waardevolheid, verbondenheid en transcendentie kunnen ervaren in plaats van dat experts op afstand voorschrijven hoe ze hun leven zouden moeten leiden.

### 5.5 Beperkingen en sterke kanten van het onderzoek

Vanwege de individuele en persoonlijke levensdoelen is op detailniveau bij twaalf interviews geen saturatie (zie uitleg paragraaf 5.2) mogelijk, omdat de aanleidingen te divers zijn. Volgens Elo en Kyngäs (2008) bestaat dan het gevaar dat onderwerpen moeilijk met elkaar te verbinden zijn. Door de abductieve analyse (Boeije, 2014) is hiertoe wel een poging gedaan. Op een hoog abstractieniveau is bij de wens om ‘goed willen doen’ of ‘een zinvol leven te leiden’ wel 100% saturatie mogelijk (Boeije, 2014). De vergelijking van soorten waardendomeinen met de open codering van interviewresultaten bleek lastig verwerkbaar met de theorie over levensdoelen. Dit is ondervangen door beide perspectieven te vermelden bij de beantwoording van deelvraag 1.

Tijdens de analyse bleek dat de bevordering of belemmering van een levensdoel afhankelijk is van de positieve of negatieve formulering door respondenten. Positieve ervaringen bleken niet altijd behulpzaam en negatieve ervaringen niet altijd belemmerend te werken, wat de analyse in combinatie met de vraagstelling bemoeilijkte. Door steeds terug te gaan naar de data en de onderzoeksvragen, is de huidige categorisering gevonden. Deze wordt geacht het meest recht te doen aan de verschillende invalshoeken en de weergaven van de resultaten.

Het onderzoek en de respondenten beperkten zich tot één universiteit, één opleidingsonderdeel (bacheloropleiding Humanistisch) en twee van de vier categorieën (purposeful en dreamers) uit één survey. De respondenten maken deel uit van een universiteit waar de samenstelling van de studentenpopulatie (nog) weinig divers is. De opleiding is specifiek, omdat deze focust op professionals opleiden in zin- en betekenisgeving, waardoor de resultaten mogelijk niet vergelijkbaar met andere opleidingen. Wel zijn verschillende

resultaten vergelijkbaar met uitkomsten uit internationale onderzoeken, wat mogelijk ruimte geeft voor enige generalisering.

Een andere beperking is dat de persoon van de interviewer vanwege de open vraagstelling en narratieve aanpak, per interview andere keuzes heeft gemaakt bij het doorvragen (zie Hoofdstuk 2.3 en 3.3). Hierdoor zijn niet in ieder interview precies dezelfde vragen aan bod gekomen.

## 6. Suggesties voor vervolgonderzoek

Een suggestie voor vervolgonderzoek is om te achterhalen in hoeverre door respondenten aangegeven belemmeringen en bevorderingen in het algemeen (bij andere onderwijsinstellingen en andere soorten opleidingen) een rol spelen bij het ontwikkelen van levensdoelen. Mogelijk spelen niet bij alle opleidingen of alle studenten dezelfde behoeften. Een andere optie is te onderzoeken of de gerichtheid in de samenleving op prestatie en profit inderdaad (overal) voor (ongezonde) druk zorgt, wat de ruimte voor vrije ontwikkeling beperkt. Een andere suggestie voor vervolgonderzoek is om na te gaan of ruimte creëren voor persoonlijke ontwikkeling en persoonsvorming in het onderwijs jongvolwassenen helpt om hun levensdoelen duidelijker te articuleren. Hierbij kan gedacht worden aan een experiment met het SEL-model (Shek et al., 2019) dat (over meerdere jaren) verschillende emotionele ontwikkelingen in kaart brengt, aangepast aan en in combinatie met de ‘spirituele’ kant van levensdoelen (Moran, 2019; Shek et al., 2019, zie p. 23 thesis). Moran (2019) beschrijft een aantal eenvoudige ideeën voor aanpassingen van het onderwijs om ruimte te geven aan de ontwikkeling van de levensdoelen van de jeugd.<sup>19</sup> Ze betreft daar de noodzakelijke aanpassing van overtuigingen van onderwijzers bij, om te voorkomen dat jeugd aan zichzelf wordt overgelaten.

Een laatste aandachtspunt is aan het adres van de UvH. Veel respondenten benoemden hun onbekendheid met het bestaan van de UvH en de doorslaggevende rol van anderen in hun ontdekking daarvan. Mogelijk geniet de studie Humanistiek te weinig bekendheid en is de doelgroep groter. De respondenten gaven overigens wel vaak aan dat hun eerdere ervaringen nodig waren om uiteindelijk de keuze voor de UvH te maken.

---

<sup>19</sup> Aanbevelingen Moran (2019) niet uitputtend: Zie studenten als bijdragers aan betekenisgeving en niet alleen als kennisconsumenten. Laat studenten hun onderlinge afhankelijkheid ervaren en organiseer feedback. Ontwerp en biedt gelegenheid tot het opdoen van praktijkervaringen. Bevorder een ecologisch perspectief met waardering voor diversiteit en verschillende levensbeschouwingen.

## Bronnenlijst

- 100 years of research in youth development. (2011). Special edition featuring. *Journal of Youth Development: Bridging Research and Practice*, 6(3), 2-184.
- Aristotle. (1962). *Nicomachean ethics*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. New York. The Guilford Press.
- Bellin, Z. (2012). The quest to capture personal meaning in psychology. *International Journal of Existential Positive Psychology*, 4(1), 4-39.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag. Boom Lemma.
- Biesta, G. (2015). *Persoonsvorming of subjectificatie? Een poging tot verdere verheldering*. Geraadpleegd 5 juni 2020, van <https://wij-leren.nl/persoonsvorming-subjectificatie.php>
- Biesta, G. (2016). *Het leren voorbij. Democratisch onderwijs voor een menselijke toekomst*. Culemborg; Uitgeverij Phronese.
- Biesta G. (2019, december 4). *Persoonsvorming in het onderwijs: Socialisatie of subjectificatie?* [Essay]. <https://www.slo.nl/vakportalen/vakportaal-burgerschap/persoonsvorming/gert-biesta/>
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Amsterdam: Boom Lemma.
- Bronk, K.C. (2011). The role of purpose in life in healthy identity formation. A grounded model. *New Directions for Youth Development*, (132), 31-44, 7-8. Geraadpleegd 5 januari 2019, van <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/yd.426>
- Bronk, K.C. (2014). *Purpose in life: A critical component of optimal youth development*. Dordrecht: Springer.
- Damon, W. (2008). *The path to purpose: How young people find their calling in life*. New York: Free Press.



- Damon, W. (2013). Stanford civic purpose project: Longitudinal study of youth civic engagement in California 2011-2013. Ann Arbor, MI: *Inter-university Consortium for Political and Social Research* [distributor].  
<https://doi.org/10.3886/ICPSR36561.v1>
- Damon, W., Menon J., & Bronk K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119-128.  
 doi:10.1207/S1532480XADS0703\_2
- De Boer, T. (2017). *Van succes-student naar stress-student: Hoe groot is het probleem*. Landelijke Studentenvakbond: Retrieved from: <https://lsvb.nl/wp-content/uploads/2017/10/LSVb-2016-Onderzoeksrapport-mentale-gezondheid-van-studenten.pdf>, d.d. 18 Juli 2020.
- De Ruyter, D. (2018). Well-Being and the Upbringing and Education of Children. In: P. Smeyers. (Eds.), *International Handbook of Philosophy of Education* (937-950). Cham: Springer. doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5\_66
- Derx, P. (2010). Humanisme als moderne levensbeschouwing. In H. Alma & A. Smaling (Red.), *Waarvoor je leeft: Studies naar humanistische bronnen van zin* (pp. 43-57). Amsterdam: University Press.
- Dopmeijer, J. (2017). Cijfers prestatiedruk. In: *Onderzoek studieklimaat, gezondheid en studiesucces*. [Press release]. <https://www.windesheim.nl/nieuws/2017/62-studenten-ervaart-vaak-prestatiedruk-in-dagelijks-leven>
- Dopmeijer, J. M., Gubbels, N., Kappe, R., Bovens, R., de Jonge, J., van der Heijde, C., Vonk, P., & Wiers, R. W. (2018). *Actieplan studentenwelzijn*.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Frankl, V. (1959). *Man's search for meaning*. New York: Simon & Schuster.

- Frankl, V. E. (1969). *The will to meaning: Foundations and applications of logotherapy*. New York: Plume.
- Frankl, V. E., Swildens I. L., & Allport, G. W. (2011). *De zin van het bestaan: Een inleiding tot de logotherapie*. Rotterdam: Donker B.V., Uitgeversmaatschappij Ad.
- Gobo G., & Mauceri S., (2014). *Constructing survey data: An interactional approach*. London: Sage.
- Hackett, S., Kuronen, M., Matthies, A., & Kresal, B. (2003). The motivation, professional development and identity of social work students in four European countries. *European Journal of Social Work*, 6(2), 163-178.  
<https://doi.org/10.1080/1369145032000144421>
- Jacobs G. (2018, November 8) *Masterclass gedreven professionals. Professional 3.0*. [Presentatie]. Stichting Presentie. Utrecht.
- Koshy, S. I., & Mariano, J. M. (2011). Promoting youth purpose: a review of the literature. *New Directions for Youth Development*, 132, 13-30.
- Malin, D. H. (2015). Arts participation as a context for youth purpose. *Studies in Art Education*, 56(3), 268-280. <https://doi.org/10.1080/00393541.2015.11518968>
- Malin, D. H. (2018). *Teaching for purpose: Preparing students for lives of meaning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.  
doi:10.1207/S1532480XADS0703\_2
- Malin, D. H., Ballard P. J., & Damon W. (2015). Civic purpose: An integrated construct for understanding civic development in adolescence. *Human Development*, 58(2), 103–130. doi:10.1159/000381655
- Malin, D. H., Liauw, I., & Damon, W. (2017). Purpose and character development in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6), 1200-1215.  
doi:10.1007/s10964—017-0642-3

- Manninen, N., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2018). Life goals of Finnish social services students. *Journal of Moral Education* 47(2), 175-185. doi:10.1080/03057240.2017.1415871
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of general psychology*, 5(2), 100-122. doi: 10.1037/1089-2680.5.2.100
- Miller, A. (2008). A Critique of Positive Psychology or the new science of happiness. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 591-608.
- Moran, S. (2009). Purpose: Giftedness in intrapersonal intelligence. *Journal of High Ability Studies*, 20(2), 143-159. doi:10.1080/13598130903358501
- Moran, S. (2014). What “purpose” means to youth: Are there cultures of purpose? *Applied Developmental Science*, 18(3), 163–175.  
doi:10.1080/10888691.2014.924359
- Moran, S. (2017). Youth purpose worldwide: A tapestry of possibilities. *Journal of Moral Education*, 46(3), 231-244. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1355297>
- Moran, S. (2018). Purpose-in-action education: introduction and implications. *Journal of Moral Education*, 47(2), 145-158. doi:10.1080/03057240.2018.1444001
- Moran, S. (2019). Is personal life purpose replacing shared worldview as youths increasingly individuate? Implications for educators. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(5), 8-23. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.5.2>
- Moran, S., Bundick, M. J., Malin, H., & Reilly (2012). How supportive of their specific purposes do youth believe their family and friends are? *Journal of Adolescent Research*, 28(3), 348-377. doi:10.1177/0743558412457816
- Parks, S.D. (2011). Big questions worthy dreams. *Mentoring emerging adults in their search for meaning, purpose and faith*. San Francisco; Calif: Jossey-Bass,
- Popper, K.R. (1963). “Science: conjectures and refutations”. In: *Conjectures and refutations*. London: Routledge & Kegan Paul, 1963, 33-39.
- Raad voor Volksgezondheid en Samenleving. (2018). “Over bezorgd, maatschappelijke verwachting en mentale druk”. [Essay]. Raad voor Volksgezondheid en Samenleving.

- Geraadpleegd 7 juni 2019, van  
<https://www.raadrvs.nl/documenten/publicaties/2018/07/12/maatschappelijke-verwachtingen-en-mentale-druk-bij-jongvolwassenen>.
- Rogers, C.R. (2007). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Psychotherapy: Theory, Practice, Research, Training*, 44(3), 240-248.  
<https://doi.org/10.1037/0033-3204.44.3.240>
- Roberts, B. W., & Robins, R. W. (2000). Broad dispositions, broad aspirations: The intersection of personality traits and major life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(10), 1284–1296. <https://doi.org/10.1177/0146167200262009>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it?: Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C. D., & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39.  
<https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Schmidt, E., & Simons, M. (2013). *Psychische klachten onder studenten*. Landelijk Studentenvakbond: Utrecht.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Seligman, M. E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55(1) 5–14. doi:10.1037//0003-066X.55.1.5
- Shek, D.T. L., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. (2019). Positive youth development: Current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics* (10) 131-141.  
<https://doi.org/10.2147/AHMT.S179946>

- Smaling, A. (2010). Zingeving als effect van en als toegift bij humanisering. In H. Alma & G. Lensvelt-Mulder G. (Red.), *Waardevolle wetenschap: zingeving en humanisering in het wetenschappelijk onderwijs*. (pp.23-33). Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Smaling, A., & Alma, H. (2010). Zingeving en levensbeschouwing: een conceptuele en thematische verkenning. In H. Alma & A. Smaling (Red.), *Waarvoor je leeft. Studies naar humanistische bronnen van zin* (pp. 17-39). Amsterdam: University Press.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80–93. doi:10.1037/0022-1675.53.1.80
- Steger, M. F. (2018). Meaning and well-being. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Stoffels, H. C. (2010). ‘Zonder te weten waarom’: Zeventig jaar onderzoek naar jongeren en religie in Nederland. In M.C.H. van Dijk-Groeneboer (Ed.) *Handboek jongeren en religie. Katholieke, protestantse en islamitische jongeren in Nederland* (90-101). Almere: Parthenon.
- Van Beuningen, J., & De Witt, S. (2016). *Welzijn van jongeren: Geluk en tevredenheid met het leven onder jongeren van 12 tot 25 jaar*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Van der Zande, E. (2018). *Life orientation for professionals. A narrative inquiry into morality and dialogical competency in professionalisation*. Almere: Parthenon.
- Van Ewijk, H., Kunneman, H., Van der Vet, E., & De Waal V. (2015). *Praktijken van normatieve professionalisering*. Amsterdam-Zuidoost; BV Uitgeverij SWP.
- Veugelers, W., de Groot, I., & Stolck, V. (2017). *Research for cult committee: Teaching common values in Europe*. Retrieved April 10, 2019 from: <https://repository.uvh.nl/uvh/handle/11439/2921>
- Visser, A. (2016). *Persoonsvorming als curriculaire uitdaging?! Enschede: SLO*.

WikiHow (n.d.). *Denk na over wat jij wilt*. [Online afbeelding] Geraadpleegd op 6 juni 2020, van <https://nl.wikihow.com/Levensdoelen-stellen#/Afbeelding: Set-Goals-for-Life-Step-1-Version-4.jpg> Denk na over wat jij wilt.

WikiHow (n.d.). *Denk na over je toekomst*. [Online afbeelding]. Geraadpleegd op 6 juni 2020, van <https://nl.wikihow.com/Levensdoelen-stellen#/Afbeelding: Set-Goals-for-Life-Step-3-Version-4.jpg> Denk na over je toekomst.

WikiHow (n.d.). *Denk na over je interesses*. [Online afbeelding]. Geraadpleegd op 6 juni 2020, van <https://nl.wikihow.com/Je-doel-in-het-leven-vinden#/Afbeelding: Find-Your-Purpose-in-Life-Step-3.jpg>. Denk na over je interesses.

WikiHow (n.d.). *Denk na over je interesses*. [Online afbeelding]. Geraadpleegd op 6 juni 2020, van <https://nl.wikihow.com/Je-doel-in-het-leven-vinden#/Afbeelding: Find-Your-Purpose-in-Life-Step-6.jpg> Denk na over je interesses.

Yakushko, O., & Blodgett, E. (2018). Negative reflections about positive psychology: On constraining the field to a focus on happiness and personal achievement. *Journal of Humanistic Psychology*. <https://doi.org/10.1177/0022167818794551>

## **Bijlagen**

### Bijlage 1 Informed Consent

#### **Toestemmingsverklaring**

**Titel onderzoek:** Levensdoelen van studenten aan de Universiteit van Humanistiek

**Verantwoordelijke onderzoeker:** Isolde de Groot

#### ***In te vullen door de deelnemer***

Ik verklaar hierbij op een voor mij duidelijke wijze te zijn ingelicht over de aard en methode van het onderzoek. Mijn vragen zijn naar tevredenheid beantwoord.

Ik begrijp dat de geluidsopname van het interview wordt omgezet in geschreven tekst, waarna de geluidsopname wordt verwijderd. Ik weet dat de gegevens en resultaten van het onderzoek alleen anoniem en vertrouwelijk aan derden bekend gemaakt zullen worden.

Ik stem geheel vrijwillig in met deelname aan dit onderzoek. Ik behoud me daarbij het recht voor om op elk moment zonder opgaaft van redenen mijn deelname aan dit onderzoek te beëindigen.

Naam deelnemer:

Datum:

Handtekening deelnemer:

E-mail bij belangstelling voor onderzoeksresultaten:

#### ***In te vullen door de uitvoerende onderzoeker:***

Ik heb toelichting gegeven op het onderzoek. Ik ben bereid om nog opkomende vragen over het onderzoek naar mijn vermogen te beantwoorden. De deelnemer zal van een eventuele voortijdige beëindiging van deelname aan dit onderzoek geen nadelige gevolgen ondervinden.

Naam onderzoeker:

Datum:

Handtekening onderzoeker:

E-mail onderzoeker: [tinka.vanegten@student.uvh.nl](mailto:tinka.vanegten@student.uvh.nl)

E-mail begeleider: [i.degroot@uvh.nl](mailto:i.degroot@uvh.nl)

E-mail hoofdonderzoeker: [i.degroot@uvh.nl](mailto:i.degroot@uvh.nl)

## Bijlage 2 Datamanagementformulier

<b>1 Administratieve informatie</b>		
1.a	<p>Werktitel masterthesis</p> <p>Student</p> <p>Begeleider</p> <p>Meelezer</p> <p>Eventuele externe opdrachtgever(s)</p> <p>Datum van dit plan en van eerdere versies</p>	<p>Belemmerende en bevorderende factoren bij de persoonlijke ontwikkeling van levensopdracht</p> <p>Tinka van Egten 1013726</p> <p>Dr. Isolde de Groot (na dr. Elina Kuusisto)</p> <p>Dr. Nicole Immler</p> <p>Versie 4 12-09-2019                      Versie 3 15-08-2019                      Versie 2 02-07-2019                      Versie 1 04-06-2019</p>
1.b	Wie is de eerstverantwoordelijke voor het datamanagement?	Begeleider Isolde de Groot
<b>2 Beschrijving van de data</b>		
2.a	Worden bestaande data hergebruikt of nieuwe data gegenereerd?	Data uit survey worden gebruikt voor selectie interviewkandidaten Interviewdata betreft nieuwe informatie
2.b	Om welke soort(en) data gaat het? Omvang van de bestanden? Groei tempo?	Interviewdata in de vorm van 12 audio-opnames en transcripties
<b>3 Standaarden en metadata, ofwel alles wat nodig is om de data te vinden en te benutten</b>		
3.a	Welke metadatastandaarden worden gebruikt ( <i>vindbaarheid</i> )?	Niet van toepassing
3.b	Welke coderingen en dergelijke worden gebruikt die toekomstige koppeling met andere data mogelijk maken ( <i>duiding, interoperabiliteit</i> )?	Voor interviewcodering wordt (mede) gebruikgemaakt van het 'Interview code book and interview protocol', een vragenlijst van Malin, Damon, Ballard en Porter (2013). ICPSR 36561. Stanford Civic Purpose Project: Longitudinal Study of Youth Civic Engagement in California 2011-2013. Questionnaire from the Youth Purpose Study (Damon, 2008, appendix).
3.c	Welke software en eventueel hardware wordt er gebruikt ( <i>duiding, bruikbaarheid</i> )?	Atlas-ti



3.d	Wat wordt er gedocumenteerd en bewaard om replicatie mogelijk te maken? Wat zijn de afspraken als betrokkenen (voortijdig) vertrekken?	Interviewguide, audiobestanden, transcripties, codeerschema en analyseversies.
<b>4</b>	<b>Ethisch en juridisch</b>	
4.a	Hoe wordt bij het verwerven of genereren van de data de hiervoor eventueel benodigde toestemming verkregen van de dataleverancier, proefpersonen et cetera? Welke beperkingen gelden er eventueel tijdens het onderzoek?	Informed consent formulier
4.b	Hoe worden gevoelige gegevens beschermd tijdens en na het project?	Geluidsopnames en transcripten worden opgeslagen in een speciaal voor dit onderzoek beschikbare en beschermde UvH Cloudomgeving. Transcriberen gebeurt anoniem. Geluidsopnames worden na transcript verwijderd
4.c	Zijn de data na het project – eventueel na een embargoperiode – als Open Access beschikbaar? Zo nee, welke voorwaarden gelden er?	Nee
<b>5</b>	<b>Opslag en archivering</b>	
5.a	Hoe wordt voldoende opslag- en back-upcapaciteit tijdens het project geregeld, inclusief versiebeheer? Zijn de kosten hiervoor gedekt; zo nee...?	Volgens UvH-protocol opgeslagen op R-schijf Kosten gedekt UvH
5.b	Waar en hoe lang worden de data na afloop van het project beschikbaar gesteld voor vervolgonderzoek en verificatie? Is dit een <i>Trusted Digital Repository</i> , dus met een internationale certificering? Zo niet, hoe worden de data dan vindbaar ( <i>denk aan metadata en aan persistent identifiers zoals DOI, Handle en URN</i> ) en duurzaam toegankelijk en bruikbaar?	Niet van toepassing
5.c	Zijn de kosten voor (het voorbereiden van de data voor) archivering gedekt; zo nee...?	UvH: ja

## Bijlage 3 Interviewguide

Hoofdvraag: Welke levensdoelen hebben Nederlandse bachelorstudenten in het hoger onderwijs en welke zaken beïnvloeden deze studenten bij hun ontwikkeling, het nastreven en het realiseren van deze levensdoelen?

Deelvragen:

1. Hoe zien de levensdoelen van studenten in het hoger onderwijs eruit?
2. Wat bevordert het ontwikkelen, nastreven en realiseren van levensdoelen?
3. Wat belemmert het ontwikkelen, nastreven en realiseren van levensdoelen?

### **Onderdeel 1 Start interview: (purposeful) (dreamer)**

#### **Voorbereiding:**

Formulieren in tweevoud

Opnameapparatuur (dubbel?) en batterijcontrole(voorziening) en aansluiten

#### **Inleiding**

1. Starten met koetjes en kalfjes over reis/programma die dag/het weer en aanbieden koffie of thee. Wederzijds wennen en sfeer proeven. Rapport maken.
2. Zelf introduceren (derdejaars masterstudent, afstudeeronderzoek). Onderzoek introduceren: Je hebt meegedaan aan het onderzoek op de Universiteit voor Humanistiek onder leiding van Elina Kuusisto naar maatschappelijke betrokkenheid en burgerschap door het invullen van een survey.
3. Voor mijn afstudeeropdracht zoom ik in op hiertoe door studenten zelf geformuleerde levensdoelen. (Mogelijke synoniemen zijn: levensopdrachten, levensmissies of levensdromen.) Uit de survey bleek jij een van de studenten te zijn die een beeld heeft van zijn/haar levensdoel(en). Jij bent uitgenodigd omdat je hebt aangegeven dat je bereid bent aan een vervolginterview je medewerking te verlenen.

4. Toelichten opname interview, anonimiseren namen, plaatsen en dergelijke, bewaren transcripties en opnamen gedurende het onderzoek en verwijdering na onderzoek. Eventueel afspreken interviewnaam.
5. Check bijzonderheden (tijd/afspraak/telefoon/stemming/omstandigheden).
6. Check deelname interview. Inhoud – stemt in? Zijn er nog vragen?
7. Ondertekenen consent- en deelnameformulier in tweevoud.
8. Opnameapparatuur aanzetten, oplaadsnoer aansluiten.
9. Vragen naar belangstelling voor de uitkomsten van dit onderzoek. Gebruik van e-mail voor toezending akkoord? [vastleggen]

Indien nodig: Uitnodiging uitspreken bij ongemakkelijk gevoel - Tijd nemen, pauzes inlassen – vraag omkeren als het te lang duurt, wijzen op mogelijkheid verheldering en verduidelijkingsvragen (schelp mee).

## **Onderdeel 2 Start vragen**

1. Voordat we inhoudelijk ingaan op de beelden die jij hebt van jouw levensdoel of levensdoelen: zou je willen vertellen waar jij aan denkt bij het woord ‘levensdoel’ of ‘levensdoelen’? (Eventueel levensopdracht, levensmissie of levensdroom.)
2. Welk woord heeft jouw voorkeur en kun je dat toelichten?
3. Welke levensdoelen (of ander gekozen voorkeurswoord) in het leven zijn voor jou heel belangrijk/houden jou bezig/doen er echt toe voor jou? Kun je hiervan een beschrijving geven – hoe ziet dat eruit?
4. Wat zijn de redenen hiervoor? Waarom zijn deze dingen belangrijk voor je? 3x
5. Verband met identiteit: op welk moment en hoe werd dit belangrijk voor je? Hoe lang denk je dat dit belangrijk voor je zal zijn? Wat was de aanleiding hiervan?

6. Motivatie en richting: welke invloed hebben de zaken die je belangrijk vindt op de plannen die je maakt en de dingen die je doet?
7. Als we reflecteren op de samenhang tussen de plannen die je hebt en de activiteiten die je nu onderneemt in jouw leven:
  - A) Waar besteed je nu veel tijd aan?
  - B) Welke doelen wil je daarmee bereiken?
  - C) Hoe verhouden deze zaken zich tot je levensdoel/levensopdracht/missie?
8. Heb je het gevoel dat je alle ruimte hebt en krijgt, dus dat je vrij bent in jouw leven, om jouw levensdoelen/levensopdracht/missie te vinden, na te streven en te realiseren?
  - a) Zo ja, waar, wanneer en bij wie ervaar je dat?
  - b) Zo nee, waar, wanneer en bij wie ervaar je dat?

#### *Afronding en evaluatie*

9. Als je terugkijkt op dit interview, wil je dan nog wat toevoegen?

Bij deze wil ik je hartelijk bedanken voor je deelname aan dit interview en de mooie reis door jouw leven die we samen gemaakt hebben. Mocht je ergens op terug willen komen, dan weet je me te bereiken.

### **Onderdeel 3 Toelichting onderzoeksinterviewvragen**

Er bestaan verschillende interviewvragenlijsten en interviewprotocollen uit (kwantitatieve) onderzoeken die genoemd zijn in de inleiding en in het theoretisch kader. Veel gestelde vragen in interviewprotocollen zijn gericht op school- en carrièreontwikkeling, bijvoorbeeld een opleiding, een (goed)betaalde baan of een beroeps carrière. Daarnaast zijn een gezin of familie en het hebben van vrienden belangrijke thema's. Uit de literatuur blijkt dat deze thema's zowel internationaal als universeel kunnen worden aangemerkt. Ik kies er daarom voor om hier in dit interview niet expliciet naar te vragen. Hierdoor ontstaat meer ruimte voor eigen verwoording door de deelnemers. Door verschillende vragen op andere wijze te herhalen, wordt getracht verschillende invalshoeken bij de deelnemer aan te spreken.

De voor dit onderzoek ontworpen interviewvragenlijst bouwt voort op de vragenlijst naar purpose, zoals ontwikkeld door Malin (2018). Malin's lijst is verspreid als invulijst onder leraren met vragen over 'meaning'. Vanwege de vergelijkbaarheid van deze vragen met vragen naar levensdoelen en de praktische en korte vormgeving ervan, zijn de voor dit onderzoek relevante vragen daaruit overgenomen. Mijn openingsvraag luidt: 'Welke dingen in het leven zijn voor jou heel belangrijk/houden jou bezig/doen er echt toe voor jou?'

Belangrijke vervolgvragen zijn of de deelnemer een levensdoel, -opdracht of -missie heeft, wat de motivatie hiervoor is en tot welke acties dit leidt. Daarnaast wordt gevraagd naar door de deelnemer ervaren bevorderende en belemmerende elementen bij het vinden, nastreven en realiseren van levensdoelen. Het woord 'missie' is toegevoegd om een opening te houden naar doelen waarvan op dit moment niet is te overzien of ze ook realiseerbaar zijn.

In Schema 1.1 hieronder wordt weergegeven hoe de vragen van Malin (2018) corresponderen met de interviewvragen van Damon (Appendix, 2008) en hoe de omzetting naar de interviewvragen voor dit onderzoek heeft plaatsgevonden.

*\*nog uitzoeken hoe naar citaten in tabel (Guide en Question) verwezen moet worden*

Guide	Question	Corresponderende interviewvraag	Argumentatie
		1. Voordat we inhoudelijk ingaan op de beelden die jij hebt over jouw levensdoel of levensdoelen: zou je willen vertellen waar jij aan denkt bij het woord 'levensdoel' of 'levensdoelen'? (Eventueel levensopdracht, levensmissie of levensdroom...)	Verificatie en afstemming begrip levensdoelen en andere zaken. Doorgaan op eigen definitie student van levensdoelen en het vinden, nastreven en bereiken of realiseren daarvan
		2. Welk woord heeft jouw voorkeur en kun je dat toelichten?	Comfort student bij eigen beeldvorming en articulatie
I Malin 1.1 (2018) II Damon (2008 Ap.) I b, c	M. Three things that matter to you most. D. What kinds of things do you really care about? What's most important in your life?	3. Welke levensdoelen (of ander gekozen voorkeurswoord) in het leven zijn voor jou heel belangrijk/houden jou bezig/doen er echt toe voor jou? Kun je hiervan een beschrijving geven – hoe ziet dat eruit?	Open vraag, niet beperkt tot drie om opsomming te voorkomen
I Malin 1.2 (2018) II Damon (2008 App.) I b, c <i>Reasons the important things matter</i>	M. Why does it matter to you? D. Why do you care? D. Why is it important?	4. Wat zijn de redenen hiervoor? Waarom zijn deze dingen belangrijk voor je?	Overname en vervolg op

I Malin 1.3 (2018) II Damon (2008 App.) II a <i>Connection to identity</i>	M. When did it become important to you? HOW LONG will it be important? D. When, how and why did it become important to you?	5. Verband met identiteit: op welk moment en hoe werd dit belangrijk voor je? (3x) Hoe lang denk je dat dit belangrijk voor je zal zijn? Wat was de aanleiding hiervan?	Overname en vervolg op
I Malin 1.8 (2018) II Damon (2008, App.) I d, V c <i>Drive and direction</i>	M. What goals, plans, or activities relate to these important things? D. Do you have any long-term goals? Why are these important to you? What are your plans in the immediate future?	6. Motivatie en richting: welke invloed hebben de zaken die je belangrijk vindt op de plannen die je maakt en de dingen die je doet?	Relatie tussen actie en doelen (ideeën). Hier zou verschil tussen purposeful (doelbewust) en dreamer (dromer) moeten blijken
I Malin (2018)1.11 <i>Reflect and integrate</i>	M. How do the things that matter most to you relate to your most prominent goals and activities?	7. Als we reflecteren op de samenhang tussen de plannen die je hebt en de activiteiten die je nu onderneemt in jouw leven: A) Waar besteed je nu veel tijd aan? B) Welke doelen wil je daarmee bereiken? C) Hoe verhouden deze zaken zich tot je levensdoel/ levensopdracht/missie?	Zoekt naar coherentie in antwoorden. Eventueel schrappen als er te weinig tijd voor vraag 8 overblijft
II Damon (2008, App.) III, IV <i>Opportunities, Obstacles</i>	D. Opportunities and supports for maintenance of purpose. Obstacles, pressure, and rewards	8. Heb je het gevoel dat je alle ruimte hebt en krijgt, dus dat je vrij bent, in jouw leven om jouw levensdoelen/levensopdracht/missie te vinden, na te streven en te realiseren? a) Zo ja, waar, wanneer en bij wie ervaar je dat? b) Zo nee, waar, wanneer en bij wie ervaar je dat?	Op zoek naar ervaren (psychische, sociale, materiële) steun of belemmering in de breedste zin. Vanuit literatuur (Damon, 2008 en Malin 2017, 2018) denken aan familie, mentor, vrienden, leeftijdsgenoten, financiën, capaciteiten, opleiding, gelegenheden (vrijwilligerswerk), materiële ondersteuning, sociale kringen, toegang, geloof, gemeenschap, bredere samenleving, voorbeeldfiguren
II Damon (2008, App.) VII <i>Closing</i>	D. We're coming to the end of the interview; is there anything you would like to add about what's	9. Als je terugkijkt op dit interview, wil je dan nog wat toevoegen?	Afronding; open vraag gelaten

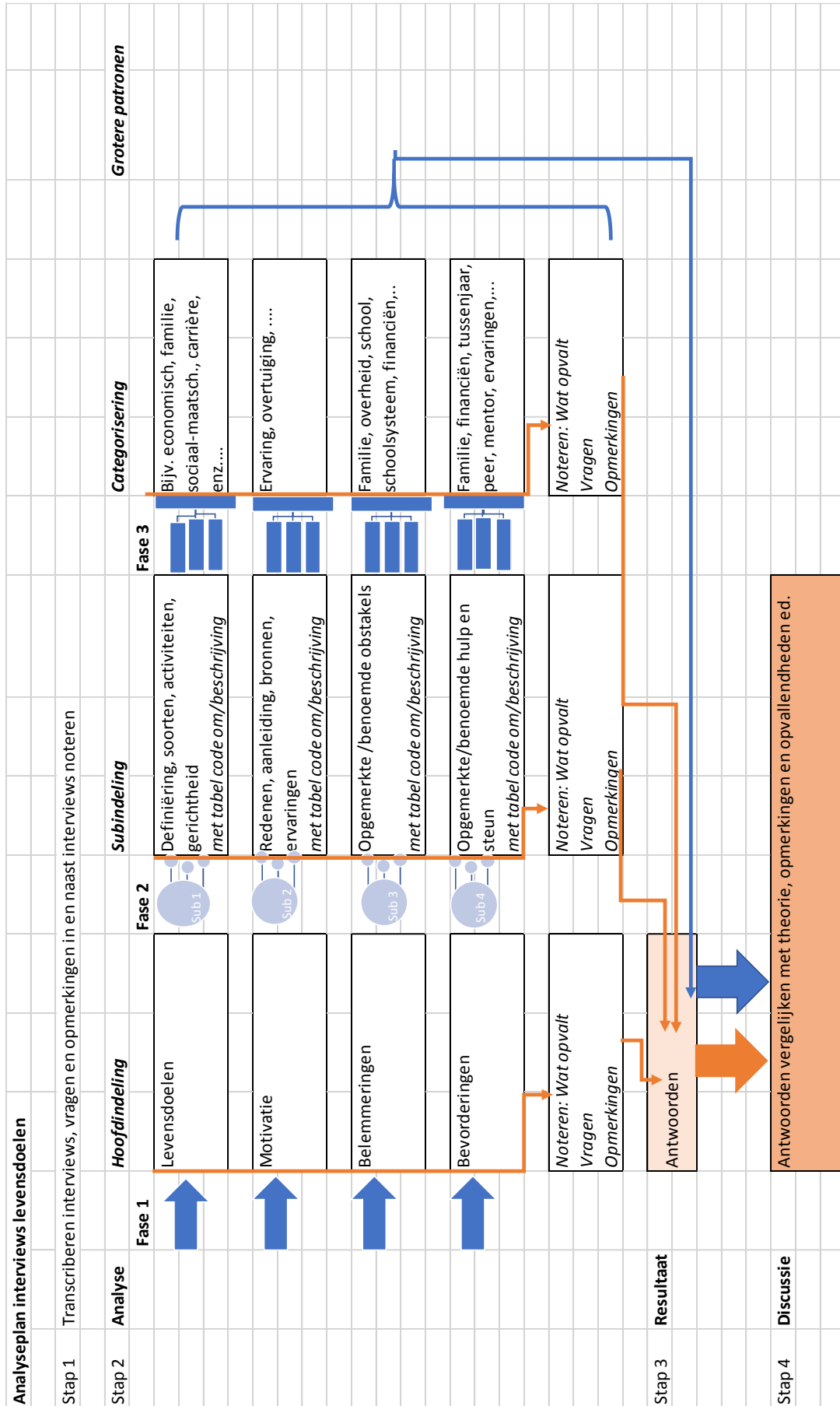
	important to you or what you are trying to accomplish in life?		
--	----------------------------------------------------------------	--	--

Schema 1.1



Damon, W. (2008). *The path to purpose: How young people find their calling in life*. New York: Free Press. Appendix: Questionnaire from the youth purpose study (pp.183-186)

Malin, D. H., (2018) *Teaching for purpose. Preparing students for lives of meaning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press. Doi:10.1207/S1532480XADS0703\_2 (pp. 15-20)

## Bijlage 4 Analyseplan en Codeboom





Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Resultaat
Vragen	Codering	Categorisering	Thema	
<p><b>Levens doelen</b></p>  	<p>Definiëring, activiteiten, gerichtheid.</p> <p><i>Soorten</i></p> <p>Beschrijving bijvoorbeeld: economisch, familie, sociaal-maatschappelijk, carrière, enz... (Roberts &amp; Robins 2000 deductie).</p> <p>Activiteiten (naar bevorderingen).</p>	<p>Levens doel</p>	<p>4.1.2</p>	<p>Levens doelen</p>
		<p><b>Definitie</b></p> <p>Levensdoel definitie en Wereldbeeld</p>	<p>4.1.1</p>	<p>Definitie</p>

Fase 1		Fase 2		Fase 3		Fase 4	
Vragen	Codering	Categorisering	Thema	Resultaat	Resultaat	Resultaat	Resultaat
<b>Motivatie</b>	Redenen, aanleiding, bronnen, ervaringen Met tabel code om/beschrijving Ervaring, overtuiging, ....	<b>Verantwoordelijkheid</b> zelf Leed zien/ Lijden zien rechtvaardigheidsgevoel	<b>Verantwoordelijkheid + waarde</b>	4.2.1/ <b>4.2.3</b>	Bevorderingen/ Ervaringen <b>Verantwoordelijkheid</b>		
		Zelfontdekking en succes Zelfontwikkeling/ Zelfreflectie Tijd krijgen/ Verlangens Verwoorden / In spiegel Kijken/bezinningstijd Nieuwe capaciteiten ontdekken Luisteren naar jezelf Verschillende werkervaringen opdoen Buiten comfortzone moed en lef Losrukken, loskoppelen, loskomen vaste omgeving, Op reis gaan, ontdekken andere leefstijlen (gezinnen, culturen) Jeugdervaring (ouders, ontslag, depressie) Verlangens, harmonie, erbij horen, <b>gezien worden</b> Ervaring familie (uitsluiting zwakkeren)	<b>Zelfontwikkeling/ ontdekking</b>				
<b>Bevordering</b>	Opgemerkte/benoemde hulp en steun Met tabel code om/beschrijving Familie, overheid, school, financiën, mentor, peer, tussenjaar, ervaringen	<b>Vinden passende studie</b> Ontdekken eigen overtuigingen , waarden, Hoe in elkaar zitten, "eigen" ten opzichte van anderen Vrij van prestatiedruk Ouders als voorbeeld Gelijkgestemden ontmoeten Inspiratiefiguren Steun ouders, familie, vrienden, peers, mentor Serieus genomen worden Bepaalde waarden ( <b>mogen</b> ) hebben <b>Geaccepteerd</b> worden (normaal gevonden) Gemeenschapsgevoel Geen financiële belemmering <b>Gezien worden ( jezelf kunnen zijn)</b> <b>Vertrouwen/positief wereldbeeld</b>	<b>Loskoppelen patroondoorbreking</b> <b>Jeugdervaring</b> <b>Geen druk</b> <b>Voorbeeld (Intieme) relaties</b> <b>Benadering (steunende relaties)</b> <b>Voorwaarden (steunende) Ontbreken is belemmering Activiteiten (steunende)</b>	<b>4.2.3</b> <b>4.2.3</b> <b>4.2.2</b>	<b>Persoonsbenadering</b> <b>Vrijheid om te studeren</b>  Steunende relaties		
				<b>4.2.3</b>	<b>Persoonsbenadering</b>		
				<b>4.2.3</b>	<b>Persoonsbenadering</b>		
				<b>4.2.3</b>	<b>Persoonsbenadering</b>		
				<b>4.2.3</b>	<b>Persoonsbenadering</b>		

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Resultaat	
Vragen	Codering	Categorisering	Thema		
Belemmering	Belemmeringen Met tabel code om/beschrijving familie, overheid, school, schoolsysteem, financiën.	Belemmeringen Angst voor wat anderen denken, niet voldoende- (geen moed/ief) Niet aardig gevonden worden Negatieve ervaringen: geweld, buitengesloten worden Geleefd worden, gevangen voelen, droombeelden van anderen moeten najagen Leenschuld Niet goed overkomen/ perfectionisme Niet goed verzorgd worden in toekomst Verantwoordelijkheid anderen Alles (zelf) moeten kunnen (angst, overtuiging) Niet geleerd te bevragen Kritische vragen stellen Niet leren praten ( vastgeroeste overtuiging alles zelf doen, alles kunnen) Geen aandacht voor zelfontwikkeling, reflectie, zelfreflectie Geen zelfcontrole geleerd, geen zelfmanagement geleerd Geen stimulans buiten bestaande kaders te gaan zoeken Gebrek behoefte onderzoek los van cultuur/ maatschappelijke verwachtingen enz. Studiekeuze op 1 moment Kunst als niet zinvol of waardevol aanmerken Door moeten studeren (norm) (cultuur). Vastgeroeste identiteit school (witte VVD school) Financieel studie financiën Geen werk kunnen doen waar je voorkeur ligt omdat daarvoor niet betaald wordt. Kunst als niet zinvol of waardevol aanmerken Maatschappelijke oordelen (cultuur) Testresultaten (studiekeuze) belangrijker dan wensen en idee kind ( kan namelijk geautomatiseerd en gestandaardiseerd door computer, in plaats van persoonlijk ontwikkelingsgesprek(ken). Gender of "anders-zijn" discriminatie Iedere dag binnen zitten Les (school)aanbod totaal niet interessant vinden en niets anders mogen doen. Gestandaardiseerd opleiden. Nieuwsgierigheid inperken, (onderzoeks) activiteiten afraden Vrijheidsbeperkende bewegingsruimte Beroep/bedrijfspolvoing Nieuwsgierigheid inperken, (onderzoeks) activiteiten afraden, verwachtingspatronen cultuur Herstellen huidige maatschappelijke misstanden Verwachting anderen	Angst Relatie Relatie en geweld Financieel Relatie/ perfectionisme Toekomst <i>Verantwoordelijkheid (of druk, zie ook belemmeringen)</i> Communicatie Niet leren vaardigheden (voor persoonlijke ontwikkeling) Zelfexpressie Reflectie Grensverkenning Hinderlijke verwachtingen en verplichtingen andere/samenleving Druk/harnas Studiekeuze Financiën beperken vrijwilligers werk Maatschappelijke druk (oordeel) Maatschappelijk druk (oordeel)(studiekeuze) Maatschappelijke druk (oordeel) Harnas druk (beperking onderzoeksruimte) Familie druk maatschappelijke druk (bedrijfspolvoing)	4.3.1 4.3.2	Belemmeringen/ Angsten- jeugdervaringen Externe prestatiedruk