



Meirieu wijst erop dat ‘de gril’ het sturend principe geworden is van onze hele samenleving (P. Meirieu, *Pedagogiek. De plicht om weerstand te bieden*, 2012). Meirieu doelt vooral op consumentisme en koopgedrag, dat dagelijks door marketeers wordt opgewekt. Bovendien wakkeren de sociale media het verlangen aan om rijk te worden en in al je rijkdom door iedereen te worden waargenomen. En dan zijn er de heftige verlangens naar roem en succes die door talloze influencers worden verspreid. Talloze jonge mensen identificeren zich met een ‘ster’ en worden volgeling van een influencer. Het voorbeeld van ouders en leraren, gezagsdragers en allerlei leidinggevendenden wordt door veel jongeren achteloos afgewezen, maar het voorbeeld van populaire personen uit de kunst, media- en sportwereld vindt gretig navolging. “Droom groot” schreef Eva Jinek in haar gelijknamige boek. En wat zei Djokovic na zijn overwinning op de Australian Open:

“Het maakt niet uit waar je vandaan komt. Hoe zwaarder je jeugd is geweest, des te sterker ben je op latere leeftijd. Wij zijn daar het bewijs van. Koester je droom. Geef je droom water zoals je je bloemen thuis water geeft. Ook al vind je één persoon op deze wereld die je steunt: droom groot en dan kan je slagen.”

Jonge mensen dromen veel en liefst ook heel groot. Op zich is daar niets mis mee. Ze verlangen niet zelden naar helden, maar missen intussen wel het beoordelingsvermogen om de kwaliteit van hun verlangens en dromen te evalueren. Hoe riskant dat is heeft Marthe Kaan onlangs nog laten zien: “Onze cultuur vertelt ons dat je vernedering moet riskeren om bewondering te oogsten” (Marthe Kaan, *Slachtofferschap als optie*. NRC 6 mei 2023). Onze recente geschiedenis heeft op tal van manieren laten zien



hoe gevaarlijk het is wanneer mensen zich opofferen voor een vooraanstaand persoon of voor een ideaal in ruil voor aandacht, erkenning en roem. Ouders en leraren moeten jongeren ervan weerhouden om zich op al deze wijzen te laten ontegenen.

Er bestaan in onze actuele cultuur veel drogbeelden. De meeste idolen worden aanbeden omdat jongeren serieus denken dat ze een betekenisvol iemand voor ogen hebben. En natuurlijk ben je niet iemand als je jezelf klein maakt en bij voorkeur opstelt als slachtoffer, maar je bent ook niet meteen iemand omdat je succesvol bent of status hebt of rijk bent. Je bent niet iemand omdat je volgens onze dominante neoliberale cultuur zogenaamd geslaagde projecten bezit. Je bent ook niet iemand omdat je een sportheld bent, een topcoureur, tennisser of voetballer, of een bekend en beroemd kunstenaar, muzikant, of filmheld. Je bent zelfs niet iemand omdat je tot de sterkeren en machtigen in onze samenleving behoort.

Het omgekeerde is eerder het geval: het is zeer twijfelachtig of je iemand bent als je tot de winnaars behoort en op enigerlei wijze succes hebt in deze zelfvoldane en op eigen welzijn gerichte samenleving. Want zulke winnaars zijn bepaald niet de mensen waar onze wereld beter van wordt. Wij moeten als opvoeders en leraren met onze jongeren telkens opnieuw in gesprek gaan over de betekenis en de waarde van hun en onze eigen verlangens. “Er is zoveel dat onze bescherming verdient”, zei Iris Murdoch. Dus is er ook heel veel waar onze verlangens eerder naar uit zouden moeten gaan dan naar goederen, roem en status. Er bestaan vele betere voorbeeldfiguren, eenvoudige mensen die echt van goede wil zijn. Dat zijn de mensen die belangrijke waarden aantoonbaar in hun denken en handelen laten resoneren. Jonge mensen moeten bovenal leren valse idolen te ontmaskeren en op zoek gaan naar hun eigen betekenisvolle verlangens. Pas als dat lukt, hebben ze veerkracht.

Weerbaar voor veerkracht

De school als ‘stem’ in de ontwikkeling van veerkrachtige leerlingen

HANNIE HOEFNAGELS EN INA TER AVEST



“Zingeving zie ik als sterkste gezond makende kracht.” Machteld Huber

“The person as a motivated story teller.” (“De mens als een bewogen verhalenverteller”)

Hermans & Hermans-Jansen



“Ik háát jou!” bijt Kevin uit havo-4 me toe. Ik heb hem op z'n ziel getrapt. Gevangen in een omgeving waar volwassenen hem voor zijn gevoel voortdurend lastigvallen met zinloze lessen, krijgt hij tijdens een les met als thema ‘relaties’ ook nog de vraag gesteld naar de relatie met zichzelf. “Zinloos gedoe, mevrouw!”

Niet gezien, niet gehoord, niet gekend

Kevin wilde eigenlijk al niet meer op onze school zijn, maar voor de mbo-opleiding Veiligheid & Vakmanschap (VeVa) werd hij afgewezen. Toen hij zich opnieuw aanmelde, kon hij niet meer de vakken van zijn voorkeur kiezen - de klassen zaten al vol. Het is geen wonder dat hij boos is. Hij wil gehoord en gezien worden, maar ontvangt alleen maar afwijzingen. Woede lijkt voor hem de enig mogelijke reactie op wat hij ervaart als “zinloos gedoe” over relaties.

Veerkracht gaat om autonomie, de kracht om zelf te beslissen; het gaat om beweging in de vrije ruimte tussen ervaring en de keuze voor een passend antwoord daarop.

Hij is teleurgesteld, hij kan niet doen wat hij graag wil en moet zich hiertoe zien te verhouden; een existentiële probleem. Voor deze worsteling, een worsteling met levensvragen, is op school geen plaats. Niet de school, niet het docententeam, maar de leerling heeft een probleem, zeggen we. In plaats van ruimte en aandacht te geven, krijgt de leerling een cordon van ‘bezorgde’ volwassenen om zich heen, die zich vooral inspannen een oplossing te vinden. Hun probleem: “Hoe helpen we deze leerling zo spoedig mogelijk aan een diploma?” De ‘technische’ oplossingen van volwassenen vormen geregeld geen oplossing voor de existentiële problemen van jongeren. De samenleving vraagt, de volwassenen draaien. Niet goed voor jongeren van wie de zingevingsvragen niet serieus genomen worden; zij worden gezien, noch gehoord.

Een probleem – van wie?

Wat er met Kevin aan de hand is, is echter niet alleen zijn probleem. Wellicht heeft een paar jaar van opeenvolgende lockdowns het ‘leren samen leven’ te veel naar de achtergrond gedrukt. We ontdekken dat naar school gaan meer vormend werkt dan misschien gedacht, in meerdere opzichten. Uit de laatste kwartaalrapportage van het RIVM (okt. - dec. 2022)¹ blijkt dat in de betreffende periode 28% meer jongeren tussen 15 – 24 jaar een huisarts bezochten met vragen rondom suïcide dan in dezelfde periode in 2019. Dit zijn cijfers om ons druk over te maken. Het aantal jongeren

dat rondloopt met existentiële (of: spirituele) frustratie groeit, en dat is meer dan een individueel, psychologisch probleem. Het is een samenlevingsprobleem, betreffende de mentale gezondheid van een generatie jongeren die een substantiële portie van de tijd doorbrengt op school. Er ligt hier dus een uitdaging voor scholen en hun personeel.

Docenten – ‘significant others’ in de ontwikkeling van veerkracht

Wat heeft deze generatie leerlingen nodig? Wat maakt hen weerbaar en veerkrachtig in deze weerbarstige tijd? Weerbaar zijn betekent: in staat zijn je te verweren tegen ‘iets’; zelfverzekerd opkomen voor waar het uiteindelijk om gaat. Weerbaar ben je niet vanzelf, en ook niet in je eentje. Weerbaar word je in relatie met anderen; we noemen dat relationele weerbaarheid. Die anderen vormen als het ware een netwerk om elke jongere heen; ‘significant others’. Dit netwerk kan bestaan uit leeftijdgenoten (peers), ouders/verzorgers, coaches, docenten, en collega’s van een bijbaantje. De mensen in dat netwerk zijn belangrijk om veerkracht te verkennen en aan te spreken. Dat is wat leerlingen ook doen: in eindeloze conversaties bij de kluisjes, op het plein, bij het fietsenhok, en via sociale media. Laten we de eigen kracht in hun verkenningen niet onderschatten.



Veerkracht is: het vermogen je aan te passen aan verander(en)de omstandigheden. Veerkracht is een wijze van omgaan met de omstandigheden - niet om jezelf te veranderen, maar vooral om jezelf te mogen zijn en blijven.² Niet invoegen in de dominante cultuur, maar worden wie je bent. Veerkracht is de flexibiliteit om verschillende krachten in jezelf op het juiste moment ‘aan het werk’ te zetten. Dat kan de kracht zijn om mee te bewegen met dat wat nou eenmaal zo is, maar het kan ook de kracht zijn om je strijdbaar op te stellen. Het gaat om autonomie, de kracht om zelf te beslissen; het gaat om beweging in de vrije ruimte tussen ervaring en de keuze voor een passend antwoord daarop.

Veerkracht leer je in je weerbaarheidsnetwerk. Een netwerk dat bescherming of afscherming geeft op momenten dat het nodig is; een netwerk dat een jongere confronteert met eigen sterke kanten; een netwerk dat een jongere streng toe spreekt als de situatie dat verlangt. Uitdagen en zorgzaam zijn, provocatieve pedagogiek, kenmerkt de aanpak in dat weerbaarheidsnetwerk. Een netwerk waarin veerkracht verder groeit vanuit wat in kiem al aanwezig is.

Levensbeschouwing: bouwsteen van de samenleving

Volgens Eggenkamp en Mathijssen heeft een gezonde samenleving baat bij aandacht voor de levensbeschouwelijke aspecten van het bestaan, een fundamenteel kenmerk van mens-zijn.³ Positieve Gezondheid

2 Walker, B. (2020). Resilience: what it is and is not. In *Ecology & Society*, vol. 25, no. 2.
3 Eggenkamp, W., Mathijssen, W. (2019). Op de schouders van reuzen. *NartheX* 19.2.

stelt dat idee centraal.⁴ Positieve Gezondheid (PG) beschrijft de mens als één geheel: fysiek, mentaal én existentieel.⁵ Eenzelfde benadering vinden we ook in de Zelf Kennis Methode (ZKM) van Hermans & Hermans-Jansen.⁶ Beide benaderingen zien zin-geving als een belangrijk fundament voor fysieke, mentale en spirituele (existentiële) gezondheid. Zowel PG als de ZKM benadrukken de helende kracht van de mens zelf; het vermogen om in weerbaarheidsnetwerken relationele veerkracht te ontwikkelen en zin te vinden. Zin in het alledaagse (‘zin in koffie’, ‘zin om muziek te luisteren’) en zin als existentiële ervaring (‘zin in het leven’). De *founding father* van de ZKM, Hubert Hermans, benadrukt het relationele karakter van zingeving; het verhaal waarmee de verteller, de *motivated story teller*, in dialoog treedt met de luisteraar. Zin ontstaat in de dialogische ruimte met de ander. Volgens Machteld Huber, *founding mother* van de PG, is zingeving de krachtigste motor om het leven aan te willen en kunnen aangaan. Wat kan de bijdrage zijn van deze benaderingen voor docenten die begaan zijn met de verdere ontwikkeling van veerkracht van hun leerlingen?

En ik dan?

Hoe kan ik als docent leerlingen zover krijgen dat ze weer meedoen in de les? Wat is mijn rol in de noodzakelijke doorbreking van het ge-‘ja, maar ...’ van veel leerlingen. ‘Ja, maar ...’ bij elke uitnodiging om in beweging te komen. Het lijkt alsof veel leerlingen de eigen competenties miskennen, alsof ze elk zicht op eigen mogelijkheden kwijt zijn geraakt. Met andere woorden: het ziet er naar uit dat nogal wat leerlingen het eigen identiteitskapitaal uit het oog zijn verloren.

Identiteitsvermogen

Over het begrip ‘identiteitskapitaal’ heeft Mick Matthys uitvoerig geschreven.⁷ Matthys bouwt voort op twee begrippen uit de sociale-psychologie: cultureel en sociaal kapitaal. Daaronder verstaat hij het geheel aan sociale netwerken dat iemand kan inzetten om iets gedaan te krijgen én strategieën waarover iemand beschikt op basis van cultuur en klasse. Het gaat dus om externe hulpbronnen en in de opvoeding meegekregen regels om daadwerkelijk gebruik te maken van bepaalde hulpbronnen. Echter, wat leerlingen aangereikt wordt, is niet in alle opvoedingsmilieus hetzelfde.

4 *Positieve Gezondheid* staat centraal in het gedachtegoed van Machteld Huber. Zie: www.iph.nl
5 Huber M, M. Van Vliet, I. Boers (2016). Heroverweeg uw opvatting van het begrip ‘gezondheid’. *Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde*.
6 Hermans, H., A. Hermans-Konopka (2010). *Dialogical Self Theory*. Cambridge University Press. pp.34 ff.
7 Matthys, M. (2010). *Doorzetters. Een onderzoek naar de betekenis van de arbeidersafkomst voor de levensloop en loopbaan van universitair afgestudeerden*. Amsterdam: Aksant.
Matthys, M. (2021). *Rennen in de buitenbocht. Sociale stijgers uit het (gast)arbeidersmilieu aan het woord over studie, loopbaan en identiteit*. Antwerpen: Garant-Uitgevers.

Ina ter Avest





Luisterend naar elkaar leren leerlingen een scala aan hulpbronnen kennen en hoe die ingezet zijn.

In plaats van identiteitskapitaal, geven wij de voorkeur aan *identiteitsvermogen*, verwijzend naar de betekenis van vermogen als ‘wat in je vermogen ligt’, ‘waartoe je in potentie in staat bent’. Bij Matthys gaat het in eerste instantie over het al dan niet willen of kunnen inschakelen van externe hulpbronnen: iemand die je zou kunnen bellen, een site die je zou kunnen raadplegen, of een vriendengroep waarop je kunt bouwen. Naast externe hulpbronnen beschikt iedereen ook over interne hulpbronnen: dingen als kunnen schaken, liefde voor fietsen, empathie en kunnen relativeren zien wij als interne hulpbronnen die onderdeel zijn van het identiteitsvermogen. Om vervelende ervaringen een plek te geven, om het leven uit te houden, zijn volgens Matthys ook humor en zelfspot belangrijke interne hulpbronnen, en als zodanig onderdeel van het identiteitsvermogen.

Identiteitsvermogensbeheer

Luisterend naar elkaar leren leerlingen een scala aan hulpbronnen kennen en hoe die ingezet zijn. In samenspraak verkennen ze de mogelijkheden van ieders externe en interne hulpbronnen. Al doende worden deze *motivated story tellers* zich bewust van de kracht van het eigen identiteitsvermogen. Flexibel leren omgaan met al die verschillende hulpbronnen zou je identiteitsvermogensbeheer kunnen noemen.



“En ik dan?” Als docent stimuleer je het luisteren, en leren van en met elkaar. We mogen we erop vertrouwen dat (na onze aanzetten in de klas) leerlingen in potentie in staat zijn hun identiteitsvermogen in samenspraak met elkaar verder te ontwikkelen. Zonder directe inbreng of begeleiding van de docent zetten leerlingen kleine en grotere stappen in de ontwikkeling van hun identiteitsvermogen, al dan niet met anderen uit hun weerbaarheidsnetwerk. Door los te laten creëert de docent ruimte voor de ontwikkeling van relationele veerkracht. Loslaten en anders vasthouden!

Relationele veerkracht in de klas

Loslaten en anders vasthouden, dat is de kern van een aanzet in de klas waarmee een docent, die deel uitmaakt van het weerbaarheidsnetwerk van leerlingen, een impuls kan geven aan de ontwikkeling van veerkracht van leerlingen. Hieronder volgt een stappenplan voor een les waarin samen wordt nagedacht over veerkracht.

1. Begin met stilte. Leerlingen laten gedurende enkele minuten in stilte hun gedachten gaan over het woord veerkracht.
2. Vervolgens noteren ze, nog altijd in stilte, ieder individueel associaties die bij hen opkwamen tijdens de minuten stilte.
3. Daarna, nog steeds in stilte, plaatsen zij hun woorden in een cirkel. Door middel van verschil in grootte van de letters, of met behulp van verschillende kleuren, geven zij het belang aan van de woorden die ze hebben opgeschreven.
4. In tweetallen bespreken zij hun cirkels. Hun gesprek eindigt met een korte, krachtige en door hen beiden gedragen ‘definitie’ van veerkracht; een tijdelijk werkbaar overeenkomst.
5. Elk tweetal noteert de eigen definitie op een groot vel. Leerlingen lopen naar het vel toe om hun definitie op te schrijven, om eventueel verheldering te vragen of tot een korte gedachtewisseling te komen.
6. Met de definitie die het meest aanspreekt, verbinden leerlingen individueel hun gevoelens middels een verkorte versie van een ZKM-gevoelenslijst.
7. Opnieuw in tweetallen bespreken leerlingen de manier waarop ze gescoord hebben; waarin verschillen zij van elkaar, waarin zien zij overeenkomsten.
8. De docent heeft inmiddels foto’s neergelegd. Tot slot zoeken leerlingen een foto die voor hen zelf op dit moment hun eigen veerkracht verbeeldt.

Het spreekt voor zich dat docenten, welke werkvorm ze ook inzetten, altijd eerst zelf nagedacht hebben over het thema, in dit geval veerkracht. Veerkracht moet voor docenten zelf op de een of andere manier betekenis hebben. Mocht het zo zijn dat veerkracht voor de docent zelf een beladen term is, dan is het goed om ook dat met de leerlingen te bespreken. In dat geval is de docent een voorbeeld voor een onderzoekende houding: de kern van identiteitsvermogensbeheer en van levensbelang voor een goed functionerend weerbaarheidsnetwerk.

De school als weerbaarheidsnetwerk

Wat nu als wij op onze scholen zingeving in het centrum van onze dagelijkse lespraktijk plaatsen? Als we ervan uitgaan dat zingeving voor iedereen dé belangrijkste drijfveer is?⁸ Een drijfveer die moed en vertrouwen geeft om te aanvaarden wat zich aandient en die inspireert om te doen waartoe het leven ons uitdaagt? Zouden wij voor onze leerlingen ‘goede verstaanders’ kunnen zijn, die aan een half woord genoeg hebben om de zinvraag te horen in het doen en laten van de leerlingen? Goede verstaanders die in haalbare pedagogisch-didactische stapjes een bijdrage leveren aan de verdere ontwikkeling van hun veerkracht, waardoor leerlingen kunnen experimenteren met het formuleren van mogelijke antwoorden op hun levensvragen?

Het lijkt alsof veel leerlingen de eigen competenties miskennen, alsof ze elk zicht op eigen mogelijkheden kwijt zijn geraakt.

Begeleiders van jongeren onderzoeken de mogelijkheden om zingeving structureel in het jongerenwerk een plaats te geven. Neem bijvoorbeeld een kijkje op de website van Kenniswerkplaats Zingeving en je ontdekt dat er op het gebied van jongeren en zingeving groots werk verricht wordt. Het leernetwerk Zin d’r In richt zich speciaal op de vraag hoe aandacht voor de ziel, en sensibiliteit voor zingeving, jongeren veerkrachtiger kan maken. Zin d’r In verkent en inventariseert welke proefondervindelijk ontwikkelde werkwijzen daarvoor in verschillende contexten inzetbaar zijn.

Voor levensvragen is er geen *quick fix*. Als ondersteuning in de complexiteit van het weerbaarheidsnetwerk van zowel docenten als leerlingen en de ontwikkeling van veerkracht, zou in een team van docenten en leerlingbegeleiders een geestelijk verzorger op elke school geen luxe zijn.



Op z’n ziel getrapt

Terug naar Kevin: hij voelt zich op z’n ziel getrapt. In zijn zoektocht naar de relatie met zichzelf wordt hij nu begeleid door een jongerenwerkster; lid van het zorgteam. Ze laat hem niet los en blijft hem steunen, ook al is hij tegen haar ook niet altijd vriendelijk. Zij is voor hem nu de volwassene uit zijn weerbaarheidsnetwerk die hem ziet en hoort, die hij kan vertrouwen, die voor hem opkomt, zo nodig namens hem excuses aanbiedt en hem de ruimte geeft om op eigen kracht zich te verhouden tot de klappen die het leven soms uitdeelt. Die hem helpt “een min of meer blijvend, maar tegelijkertijd dynamisch gevoel van vertrouwen te ontwikkelen [...] in een werkelijkheid (zowel binnen- als buitenwereld) die voor hem 1) begrijpelijk is 2) hanteerbaar is en 3) betekenisvol is.”⁹ Kevin ontwikkelt zijn veerkracht verder, in relatie met deze jongerenwerkster en andere personen uit zijn weerbaarheidsnetwerk. Hij kan en mag ontdekken wat hij van waarde en betekenis vindt; hij kan zich verhouden tot verander(en)de omstandigheden; hij kan flexibel omgaan met externe en interne hulpbronnen in zijn weerbaarheidsnetwerk. Hij is op weg om ‘ziels’gelukkig te worden.

Hannie Hoefnagels is docent *Levensbeschouwing aan het Bernardinuscollege te Heerlen*, vrijwilliger bij “Zin In Leven Limburg” en lid van de Kenniswerkplaats Zin d’r In!

Hannie Hoefnagels



9 Aaron Antonovsky introduceert in relatie tot ‘gezondheid’ het begrip *Sense of Coherence*. Hij gaat uit van factoren die gezondheid stimuleren in plaats van zich te richten op ziekmakende factoren. Het citaat is de vertaling van *Sense of Coherence* door de godsdienstpsycholoog Jan van der Lans uit: Lans, J. van der (2006). *Religie ervaren*. Godsdienstpsychologische opstellen. Tilburg: KSGV.

8 Frankl, V. (1981). *De zin van het bestaan. Dé inleiding tot de logotherapie*. Rotterdam: Ad. Donker bv. (22e druk).