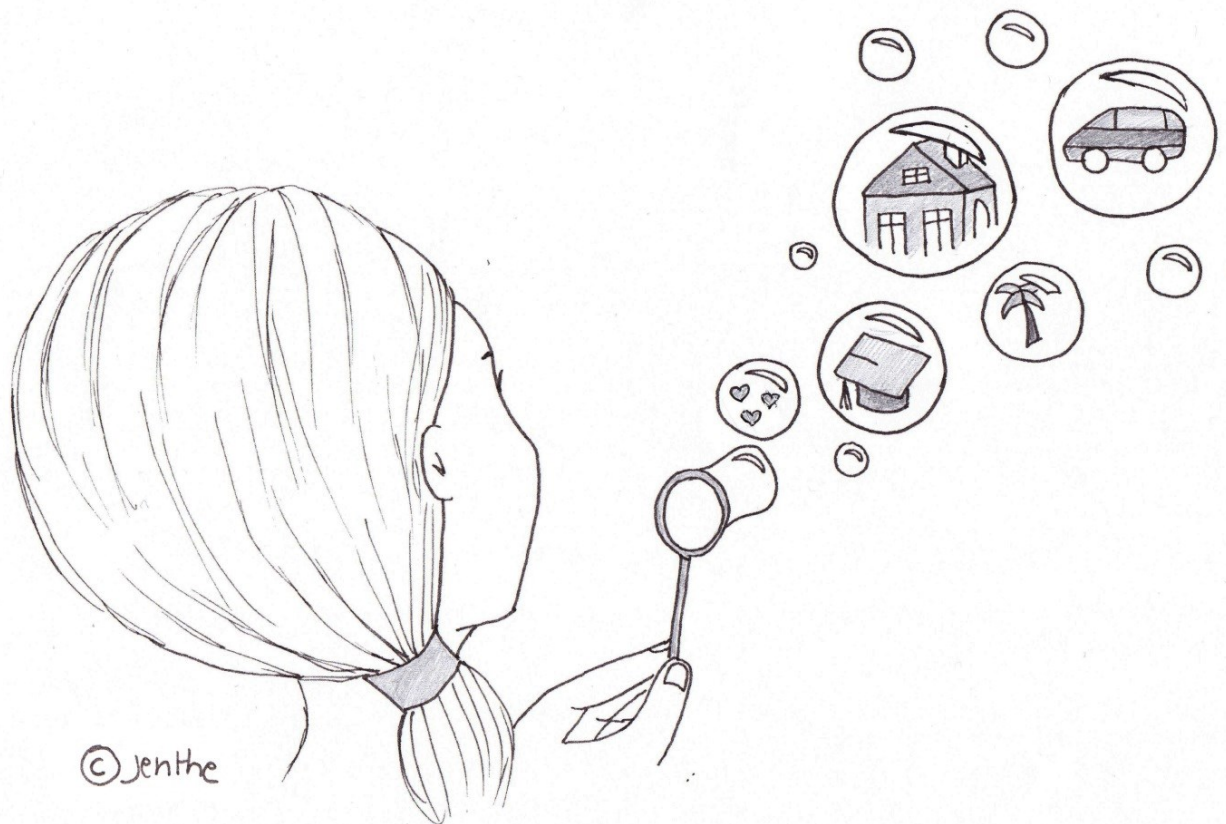


'Een ACT toolkit voor LOB'

Handleiding



'Een ACT toolkit voor LOB'

Handleiding

2de editie

Tom Luken en Albert de Folter

Schoonhoven, Omega advies & coaching, januari 2015

Inhoud

Voorwoord	2
DEEL 1: DE TOOLKIT IN PRAKTIJK	3
1. Doelgroep en doelen van de toolkit	3
2. Inhoud van de toolkit	3
3. Gebruik van de toolkit	6
3.1. Het hanteren van de CDDQ als ingang tot de toolkit	6
3.2. Het hanteren van de tools	7
3.3. Andere toepassingsmogelijkheden	8
3.4. Hoe verder?	9
Bijlage 1: Categorieën en schalen van de CDDQ met toelichting	10
Bijlage 2: Overzicht over de 24 tools aan de hand van 10 CDDQ schalen en 6 ACT kernprocessen	12
DEEL II: ACHTERGRONDEN	13
1. De behoefte aan innovatie van LOB	13
2. ACT als inspiratiebron	13
2.1. Wat is ACT?	13
2.2. Fundamenten van ACT	14
2.3. ACT in de praktijk	15
2.4. ACT in het kader van psychische gezondheid en studieloopbaanbegeleiding	16
3. Instrument voor diagnose: de CDDQ	18
4. De ontwikkeling van de toolkit	20
4.1. Voorgeschiedenis	20
4.2. Werkwijze	20
4.3. Participatiegroep	20
4.4. Mijlpalen	21
Literatuur	22

Voorwoord

Eind 2012 lanceerden de Noloc (de beroepsvereniging voor loopbaanprofessionals) en de NSvP (Nederlandse Stichting voor Psychotechniek) de campagne 'Verken de grenzen'. Zij riepen op tot vernieuwende initiatieven op het gebied van loopbaanontwikkeling. Uit een twintigtal inzendingen werd medio 2013 het projectvoorstel 'Een ACT toolkit voor LOB' uitverkozen.

Dankzij een subsidie van de NSvP en financiële bijdragen van Noloc, NVS-NVL (vereniging van decanen, mentoren, leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren), VvSL (Vereniging van Schooldecanen en Loopbaanbegeleiders), Fontys Hogescholen, Universiteit van Amsterdam, Stichting Bevordering Beroepskeuzewerk, Omega advies & coaching en Luken Loopbaan Consult kon het project op 1 januari 2014 van start gaan.

Bij de totstandkoming van de toolkit heeft een participatiegroep een belangrijke rol gespeeld. Deze groep bestond uit vertegenwoordigers van het werkveld. De leden hebben zelf concept tools uitgetest of hebben deze uitgezet in hun achterban. Wij danken Henri Gesink (secretaris Noloc), Jeroen Meijer (voorzitter VvSL), Marja Canisius-Snijders (loopbaanprofessional bij Profiel ASL), Marjan de Vries (studiekeuze- en loopbaanadviseur Universiteit van Amsterdam), Mirjam van Esch (studie- en beroepskeuzeadviseur Fontys Hogescholen), Patricia Wittebroodt (integratief therapeut Omega advies & coaching), Peter Huwae (voorzitter sectie havo/vwo NVS NVL), Siebert Weitenberg (beleidsmedewerker Landelijk Actie Komitee Scholieren) en Stephanie Duisters (studie- en beroepskeuzeadviseur Fontys Hogescholen) voor hun waardevolle reflecties, feedback, suggesties, aanvullingen en adviezen. Tevens danken wij Paul Jansen (Vrije Universiteit Amsterdam) en Saskia Kunnen (Rijksuniversiteit Groningen) voor hun feedback vanuit 'de wetenschap' en Sonia Sjollema, directeur van de NSvP, voor het constructief overleg en haar praktische suggesties.

Het resultaat van het project 'Een ACT toolkit voor LOB' is een verzameling van 24 tools (oefeningen, instructies, gespreksmodellen) waarover begeleiders vrijelijk kunnen beschikken. Daarnaast wordt een test aangeboden (de CDDQ) die de begeleider helpt bij het kiezen van tools.

Deze handleiding bestaat uit twee delen die los van elkaar gelezen en gebruikt kunnen worden. Deel I biedt richtlijnen en suggesties voor het gebruik van de toolkit in de praktijk. Deel II beschrijft de achtergronden van de toolkit en biedt een verantwoording. Daarnaast wordt een quick start instructie aangeboden.

Op 1 februari 2015 wordt het project afgesloten. De test en de tools zijn dan beschikbaar op de website act-in-lob.eu. Wij hopen dat de ontwikkeling van de toolkit daarna doorgaat. Daarom ontvangen wij graag reacties en feedback.

Wij wensen de gebruikers van de toolkit veel succes en plezier. Wij hopen met het instrumentarium een bijdrage te leveren aan de doelen (zie 1.1) en aan de verdere ontwikkeling van de (studie)loopbaanprofessie.

Schoonhoven, 31 januari 2015, Albert de Folter en Tom Luken

Correspondentieadres met betrekking tot praktijk, training en projectmanagement: Albert de Folter, Omega advies & coaching, Zernikelaan 86, 2871 LN Schoonhoven, albert@omega-adviseurs.nl.

Correspondentieadres met betrekking tot achtergronden en onderzoek: Tom Luken, Luken Loopbaan Consult, Geerdinkhof 75, 1103 PR Amsterdam, tluken@planet.nl.

DEEL 1: DE TOOLKIT IN PRAKTIJK

1. Doelgroep en doelen van de toolkit

De toolkit beoogt een wetenschappelijk verantwoorde, praktische, innovatieve en effectieve aanvulling te bieden voor actuele instrumenten en praktijken voor loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB).

De tools zijn bedoeld gebruikt te worden door begeleiders van het studiekeuzeprocess. Meer specifiek bestaat de doelgroep uit schooldecanen en mentoren in de tweede fase van havo/vwo en keuzebegeleiders rond de overgang van voortgezet naar hoger onderwijs, zoals studiekeuzecoaches, studieloopbaanadviseurs en betrokkenen bij matchingsprocedures.

Doelen van het inzetten van de toolkit zijn:

- (1) vermindering van keuzestress;
- (2) een meer gerichte en daardoor effectievere aanpak van keuzesituatie en -problemen;
- (3) studiekeuzen waarmee leerlingen meer commitment ervaren en die daardoor motiverender en stabiel zijn;
- (4) het leren maken van loopbaankeuzen;
- (5) psychologische flexibiliteit en daarmee;
- (6) een voorspoediger ontwikkeling van de (studie)loopbaan op de lange termijn.

2. Inhoud van de toolkit

De toolkit bestaat uit een diagnostisch instrument (de CDDQ), waarmee de keuzesituatie en -vragen van de leerling in kaart worden gebracht. Bijlage 1 biedt een overzicht over de drie hoofdcategorieën en de tien schalen van de CDDQ met een toelichting.

Het hoofdbestanddeel van de kit zijn 24 tools, dat wil zeggen concrete oefeningen, gespreksmodellen en/of werkvormen. De tools zijn door een begeleider na registratie als gebruiker gratis te downloaden van de site <http://www.act-in-lob.eu>. De CDDQ kan na registratie via dezelfde site vijfmaal gratis worden gebruikt ter kennismaking. Daarna kost het gebruik drie euro per persoon (een eventuele tweede afname bij dezelfde persoon is kosteloos).

[Deze passage checken en aanvullen met betrekking tot de procedure nadat de site operationeel is]

Hier volgt een overzicht van de 24 tools met vermelding van de doelen ervan.

1. Beelden van mijn toekomst

De leerling/student oefent het vermogen om zich beelden van zijn toekomst voor te stellen en ziet in dat zijn toekomst meerdere vormen kan aannemen.

2. Bodyscan

De leerling/student doet een korte maar krachtige oefening met open aandacht. Hij is hierdoor mentaal goed voorbereid op veel andere oefeningen uit de ACT toolkit voor LOB of op een gesprek of les.

3. Brief aan jezelf

De leerling/student verheldert de eigen waarden en legt contact met zijn toekomstige zelf.

4. Checklist goed kiezen

De leerling/student kijkt terug op zijn eigen beslissingsproces en beoordeelt of dat voldoet aan de diverse aanbevelingen voor goed kiezen. Zo ja, dan versterkt het zijn zelfvertrouwen. Zo nee, dan stimuleert het aanvullende acties of overwegingen.

5. De informatietrechter

De leerling/student leert de grote hoeveelheid informatie over studies, beroepen en toekomstmogelijkheden filteren en voor zichzelf van betekenis voorzien.

6. De keuze van je leven?

De leerling/student beseft dat de studiekeuze niet de keuze van zijn leven is. Hij ervaart minder druk op de studiekeuze.

7. Diep luisteren

De leerling/student doet zelfkennis voor keuzen op door naar zichzelf te luisteren.

8. Eigenlijk – lijst

De leerling/student leert zijn kernovertuigingen en basisgevoelens kennen over zichzelf en zijn studiekeuze.

9. Goed kiezen

a. De leerling/student beseft dat er rondom de studie- en beroepskeuze irreële ideeën bestaan en kan het eigen denken over zijn keuze op dit punt kritisch toetsen.

b. De leerling/student raakt gemotiveerd om met de keuze aan de slag te gaan, maar vermijdt keuzestress.

c. De leerling/student gaat enkele nuttige richtlijnen hanteren voor een productief keuzeprocess.

10. Jezelf zien door de ogen van een ander

Met deze visualisatietool kan de leerling/student met meer afstand naar zichzelf kijken en daardoor beter waarnemen wat de eigen gedachten, gevoelens en (keuze)gedragingen zijn.

11. Jouw plek in de wereld van het werk

a. De leerling/student beseft waar het bij werken in wezen om gaat.

b. Hij krijgt een overzicht over de wereld van het werk in zijn totaliteit.

c. Hij bepaalt een of enkele zones binnen de wereld van het werk die hem aantrekken.

12. Kijken naar je studiekeuze

De leerling/student observeert de gedachten en gevoelens die hij op dat moment heeft over zijn studiekeuze en wat daarmee samenhangt. Het doel hiervan is afstand te scheppen tot deze gedachten en gevoelens en er dan met de begeleider nog eens naar te kijken.

13. Mijn wetboekje

De leerling/student ervaart dat hij er veel regels op na houdt. Deze regels lijken wenselijk, maar kunnen hem ook afhouden van zijn directe ervaring en zijn vaak opgelegd door de omgeving. De leerling leert onderscheid maken tussen regels die hij wel en niet (meer) wil volgen.

14. Mild zijn voor je negatieve overtuiging

De leerling/student aanvaardt zijn negatieve gedachten over zichzelf. Hierdoor ontstaat ruimte om meer ontspannen met zichzelf en de studiekeuze om te gaan.

15. Nog een brief aan jezelf

De leerling/student verheldert de eigen waarden en legt contact met zijn verder liggend toekomstige zelf.

16. Observeer jezelf

De leerling/student ervaart een observerend zelf, dat niet samenvalt met zelfbeelden, maar dat vanaf een bepaalde mentale afstand kijkt naar tegenstrijdigheden in die zelfbeelden.

17. Op bezoek bij mezelf

Met deze tool leert de leerling/student om naar zichzelf te kijken en daardoor zijn eigen gedachten, gevoelens en (keuze)gedragingen beter waar te nemen.

18. Speech van de rector

De leerling/student leert door een zelfbeschrijving belangrijke kenmerken en waarden van zichzelf kennen.

19. Succes en geluk

De leerling/student ontwikkelt ideeën over de rol die succes en geluk in zijn leven zouden kunnen spelen.

20. Tijdlijn lopen

De leerling/student komt in contact met (gevoelsmatige) gewaarwordingen die iets zeggen over de eigen toekomst en daarin te nemen beslissingen.

21. Van waarden naar plan

De leerling/student formuleert een aantal doelen, van een meer abstract tot een meer concreet niveau, die samen een geïntegreerd geheel vormen.

22. Vier dingen opmerken

De leerling/student doet een korte maar krachtige oefening met open aandacht. Hij is hierdoor mentaal goed voorbereid op veel andere oefeningen uit de ACT toolkit voor LOB of op een gesprek of les.

23. Wat voor persoon wil je worden?

De leerling/student beantwoordt de vraag wat voor persoon hij wil worden aan de hand van enkele waarden die voor hem het allerbelangrijkste zijn.

24. Wat zie jij van mij dat ik niet zie?

In deze oefening wordt de leerling/student gestimuleerd de zelfkennis te vergroten.

Bijlage 2 bevat een tabel die overzicht geeft over de 24 tools aan de hand van de 10 CDDQ schalen en van 6 kernprocessen van ACT. Zich voor een toelichting op de zes kernprocessen paragraaf 2.3 in deel II.

Niet in alle gevallen zijn de werkvormen ontleend aan ACT. Defusie bijvoorbeeld zullen we in dit project breed interpreteren. Disfunctionele overtuigingen (bijvoorbeeld dat de studiekeuze de keuze van je leven is of dat je altijd de dingen belangrijk zult vinden die je nu belangrijk vindt) zullen we bestrijden met informatie over loopbanen en levensloop. In overleg met de participatiegroep zijn ook

enkele 'educatieve' tools opgenomen, bijvoorbeeld over goed kiezen en over de betekenis van arbeid.

Er zijn eveneens enkele tools die niet bij een specifieke CDDQ schaal passen. Bij sommige CDDQ schalen passen meer tools dan bij anderen. Bijvoorbeeld voor leerlingen/studenten die vooral moeite hebben met het informatie aspect van de keuze, zijn relatief weinig tools, omdat hiervoor in veel andere methoden al ruim voorzien is.

3. Gebruik van de toolkit

Zoals eerder opgemerkt, is de toolkit vooral bedoeld als aanvulling op bestaande instrumenten en methoden. De toolkit is zelf geen methode en laat ruimte voor verschillende gebruiksmogelijkheden. Welk gebruik men kiest zal mede afhangen van de reeds bestaande LOB situatie op de school en de mogelijkheden en affiniteiten van de begeleiders en leerlingen. Het kan gebeuren dat een gebruiker alle tools inzet in een longitudinaal proces voor alle leerlingen/studenten. Maar het is ook mogelijk dat een gebruiker slechts incidenteel een of enkele tools gebruikt in specifieke situaties, voor specifieke leerlingen. We kunnen ons voorstellen dat de tools toepassingen krijgen die anders zijn dan wat wij nu voorzien. De meest gangbare toepassing die wij nu voorzien, start met de CDDQ.

3.1. Het hanteren van de CDDQ als ingang tot de toolkit

De CDDQ biedt informatie over de vraag of de leerling de studiekeuze moeilijk vindt en zo ja welke aspecten van de studiekeuze de leerling als moeilijk ervaart. Aan het begin van de tweede fase kunnen met behulp van de CDDQ op eenvoudige wijze ontwikkelpunten van leerlingen ten aanzien van hun studiekeuzeproces in kaart gebracht worden. Met de bij de uitslagen van de CDDQ behorende tools kan de leerling vervolgens zoveel mogelijk maatwerk geboden worden.

In deze standaardprocedure wordt de toolkit als volgt gebruikt:

(1) De decaan kondigt aan het begin van de tweede fase van havo/vwo klassikaal de afname van de CDDQ aan bij de leerlingen. Hij legt uit wat de bedoeling van dit instrument is. Bijvoorbeeld: *"De uitslag van de CDDQ zal je helpen om scherper te krijgen wat het kiezen van een studie voor jou moeilijk maakt. Dan kunnen we samen gericht met je studiekeuze aan de slag."* Voor leerlingen die zeker weten dat ze geen enkele moeite met de studiekeuze hebben, is het instrument niet geschikt.

(2) Afname van de CDDQ gebeurt online via <http://www.act-in-lob.eu/>. Op de website is een korte instructie te vinden in verband met de afname van de CDDQ. Het is niet per se noodzakelijk, maar idealiter is de decaan aanwezig om de instructie bij de test door te nemen en vragen te beantwoorden. De instructie luidt als volgt:

"De test bevat een aantal stellingen waarover je jouw mening moet geven. De vragen gaan over moeilijkheden die je kunt ervaren bij je studiekeuze. Als je die niet hebt, kun je invullen dat de stellingen niet van toepassing zijn op jou. Als je het wel moeilijk vindt, zal de uitslag je helpen om te begrijpen wat het voor jou moeilijk maakt. En om er daarna iets aan te doen.

Het invullen is niet aan tijd gebonden. Probeer wel vlot door te werken en niet al te lang bij een keuze stil te staan. Dit geeft over het algemeen een beter resultaat. Blijf je twijfelen over een keuze, ga dan op je eerste indruk af.

Vul alle vragen in, sla niets over. Omcirkel slechts één cijfer per stelling. Een 1 betekent dat je vindt dat de stelling helemaal niet van toepassing is op jou. Een 9 dat de stelling voor jou helemaal klopt. Met de tussenliggende getallen kun je gradaties aan geven."

(3) De decaan neemt individueel of in kleine groepjes de uitslagen met de leerlingen door om deze waar nodig toe te lichten. Belangrijke vraag is: herkent de leerling zich in de uitslag? Zo ja dan biedt de uitslag een rechtstreekse ingang tot de toolkit. Zo nee dan bevelen wij aan om de verschillen tussen de mening van de leerling en de uitslag te bespreken. Beschouw het als twee gelijkwaardige perspectieven: de test of de leerling weet het niet automatisch beter. Door de perspectieven naast elkaar te leggen kunnen dikwijls de verschillen verklaard worden en dit kan extra inzicht bieden.

(4) De decaan kiest per leerling een of enkele tools en plaats deze in een leertraject om de moeilijkheid/moeilijkheden van de leerling gestructureerd aan te pakken.

Op de site act-in-lob.eu kan de begeleider met behulp van een filtersysteem passende tools kiezen (volgt binnenkort). De belangrijkste filters zijn:

1. De tien mogelijke moeilijkheden bij loopbaankeuzen van de CDDQ. Als de leerling/student de CDDQ heeft ingevuld, biedt de uitslag inzicht in de mate en de aard van de moeilijkheden die hij of zij ervaart bij de studiekeuze. Met deze uitslag kan de begeleider tools kiezen die daarbij passen.
2. De zes kernprocessen van ACT. Zie 2.3 in Deel II voor een toelichting op deze kernprocessen. Deze ingang kan met name relevant zijn voor begeleiders die meer dan alleen basiskennis en -ervaring hebben met ACT.

In plaats van de filters 1 en 2 kan de begeleider ook gebruik maken van bijlage 2, die in een oogopslag een overzicht geeft welke tools bij welke CDDQ schaal en bij welk ACT proces passen.

3.2. Het hanteren van de tools

Alle 24 tools bevatten een gedeelte voor de begeleider. Dit start met een schema waaruit enkele basisgegevens over de tool zijn af te lezen, zoals bij welke CDDQ categorie de tool past, wat de benodigde tijdsduur is en of de begeleider training nodig heeft om de tool te kunnen toepassen. Sommige tools zal de decaan of mentor zonder veel voorbereiding met succes kunnen toepassen. Bij een aantal andere tools (bijvoorbeeld op het gebied van mindfulness en zelfkennis) verwachten wij op basis van de ervaringen bij de pilots, dat enige scholing en training noodzakelijk is voor een goed gebruik, omdat de noodzakelijke houding en vaardigheden nog ontwikkeld moeten worden.

Het begeleidersgedeelte bevat tevens informatie over het doel van de tool, instructies voor het gebruik en in de meeste gevallen een beschrijving van achtergronden. Dat laatste kan gezien worden als verantwoording, maar ook ter inspiratie voor verder lezen. Het gedeelte voor de leerling bestaat in de meeste gevallen uit tekst en werkbladen.

In de meeste gevallen zal de decaan het gebruik van CDDQ en tools coördineren en zal een deel van de werkzaamheden uitgevoerd worden door mentoren.

3.3. Andere toepassingsmogelijkheden

(1) Toepassing van de CDDQ in individueel of klein groepsverband in combinatie met een enkele interventie die aansluit bij de aard van de problematiek/behoefte van de leerling(en).

Decaan Harry ziet Annerieke (6 VWO) niet voor de eerste maal. Al verschillende malen leek het alsof ze een definitieve keuze had gemaakt, maar na een paar weken of maanden kwam ze dan weer terug om te vertellen dat ze het achteraf toch niet zo een goed idee vindt en opnieuw niet weet welke studie ze gaat doen. 1 mei nadert en Annerieke wordt steeds zenuwachtiger. Haar ouders leggen nogal veel druk op haar.

Harry stelt een groepje samen van Annerieke en een paar andere leerlingen die het nog niet weten. Samen doen ze de CDDQ online. Annerieke komt vooral hoog uit op de schalen Belemmerende overtuigingen en Externe tegenstrijdigheden. In een gesprek blijkt dat zij teveel ophangt aan haar studiekeuze. Alsof haar levensgeluk ervan afhangt. Ook blijken haar vader en moeder nogal verschillend over haar toekomst te denken. Harry besluit de tool 'De keuze van je leven' te gebruiken en nodigt beide ouders uit om samen met Annerieke een gesprek te hebben. De tool heeft een kalmerend effect op Annerieke. En op haar ouders met wie ze de tool bespreekt. In het viergesprek blijkt dat Annerieke haar bedenkingen heeft laten vallen en rust heeft gevonden bij haar laatste voorkeur.

(2) Klassikale toepassing van de CDDQ voor het bespreken van studiekeuzeproblemen in zijn algemeenheid.

(3) Klassikale of individuele toepassing van de CDDQ voor het evalueren van geboden begeleiding (tweede afname bij dezelfde persoon is kosteloos). Dit kan in de vorm van nul- en eindmetingen bij keuzetrajecten / LOB methoden of LOB mentorprogramma's.

Bij klassikale afnamen van de CDDQ bij de havo 4 klassen van het Erasmus college blijkt dat er nogal veel leerlingen zijn die in zijn algemeenheid moeite hebben met beslissen. De decaan organiseert een training 'Keuzes maken', waarbij onder andere de tools 'Een brief aan jezelf', 'De keuze van je leven?', 'Eigenlijk-lijst' en 'Goed kiezen' worden ingezet. De trainingen worden uitgevoerd door mentoren. Na een half jaar wordt de CDDQ opnieuw afgenomen en blijken de scores op 'Niet kunnen beslissen' gedaald te zijn.

(4) Los gebruik van tools zonder gebruik te maken van de CDDQ, aan de hand van studiekeuzemoelijkheden die op een andere manier manifest zijn geworden.

(5) Gebruik van de 'educatieve' tools (bijvoorbeeld 5. De informatietrechter; 6. De keuze van je leven? 9. Goed kiezen; 19. Succes en geluk) in de les van decaan of mentor.

Mentor Tim geeft de tool 'Succes en geluk' mee als huiswerk aan zijn mentorklas. Hij benadrukt dat de leerlingen de oefening met hun ouders moeten bespreken. Bij een aantal leerlingen levert dit veel op. Bijvoorbeeld in huize Yilmaz is heftige discussie gevoerd, waarbij ook broers, zussen, ooms en tantes zich gemengd hebben. Mehmet voelt zich nu meer gekend in zijn wens om MBO fotografie te gaan doen.

(6) Gebruik van tools op het gebied van mindfulness en zelfkennis in mentorlessen op het gebied van bijvoorbeeld faalangstbestrijding of persoonlijke ontwikkeling.

(7) Gebruik van tools op het gebied van mindfulness (bijvoorbeeld 2. Bodyscan; 22. Vier dingen opmerken) door de decaan en/of mentor zelf, bijvoorbeeld ter voorbereiding op een moeilijk of belangrijk gesprek.

Mentor Willy raakt zelf enthousiast over de tools 'Bodyscan' en 'Vier dingen opmerken'. Ze gebruikt ze regelmatig voordat ze iets spannends moet doen, bijvoorbeeld een ouderavond inleiden, zich laten behandelen door de mondhygiëniste of lesgeven aan 2b. Ze besluit een training Mindfulness te doen en merkt dat dat goed voor haar is: ze staat wat meer ontspannen in het leven en kan haar taken thuis en op het werk beter aan.

(8) De ouders betrekken bij het gebruik van tools, bijvoorbeeld bij een ouderavond (bijvoorbeeld bij 7. Diep luisteren; 19. Succes en geluk).

(9) Gebruik van tools in het kader van de Studiekeuzecheck (bijvoorbeeld 4. Checklist goed kiezen) en bij de begeleiding van twijfelende en/of switchende eerstejaarsstudenten.

3.4. Hoe verder?

Eind 2014 hebben wij op verschillende wijzen contact gehad met schooldecanen. Deze bevestigen de bevindingen van de participatiegroep dat aandacht voor implementatie en scholing/training belangrijk zijn voor een goed gebruik van de toolkit. Op dit moment (begin 2015) hebben wij contact met een aantal decanen kringen waarbij onder anderen de wensen op het gebied van scholing nader worden verkend. Op basis hiervan zullen wij trainingen ontwikkelen, die wij vanaf komend voorjaar zullen aanbieden. Volgens de huidige stand van de plannen zal het accent liggen op regionale uitvoering van een training van drie dagdelen.

Tevens zullen we in de komende tijd aandacht besteden aan publiciteit. Verschillende artikelen over de toolkit en het onderliggende gedachtegoed zitten in de pijplijn. Er zijn hiervoor contacten met Kluwer Navigator Onderwijs, LoopbaanVisie, Bij de Les en DecaZine. Mogelijkheden worden verkend voor proliferatie en implementatie van de toolkit in Vlaanderen en voor een presentatie op het Cannexus16 congres (Ottawa, begin 2016).

Tom Luken zal de effecten onderzoeken van de toolkit in het kader van een promotietraject.

Bijlage 1: Categorieën en schalen van de CDDQ met toelichting

A. Nog niet toe zijn aan een keuze

De categorie "Nog niet toe zijn aan een keuze" geeft aan of 'klaar' bent voor het maken van een studiekeuze. Ben je gemotiveerd voor het kiezen van een studie? Kun en durf je beslissingen te nemen? Een hoge uitslag wijst erop dat je eigenlijk nog niet toe bent aan je studiekeuze. Deze categorie is samengesteld uit de volgende 3 schalen.

Gebrek aan motivatie

Deze schaal geeft aan of je nu aan je studiekeuze wilt werken. Een hoge score kan betekenen dat je je weinig gemotiveerd voelt om een keuze te maken of dat je de keuze nog niet belangrijk vindt. Ook kan deze schaal aanduiden dat je denkt dat jouw studiekeuze wel vanzelf komt.

Niet kunnen beslissen

Bij deze schaal gaat het om de vraag of je problemen ervaart bij het nemen van beslissingen. Een hoge score betekent dat je het moeilijk vindt om beslissingen te nemen. Je bent bijvoorbeeld bang om een verkeerde keuze te maken. Of je hebt goedkeuring van anderen nodig om te kunnen beslissen. Andere voorbeelden zijn dat je de neiging hebt om beslissingen uit te stellen of vaak van mening verandert.

Belemmerende overtuigingen

Deze schaal gaat over onredelijke meningen of verwachtingen die het maken van je studiekeuze belemmeren. Een hoge score geeft aan dat je belemmerende gedachten hebt zoals het idee dat jouw studiekeuze een oplossing zou moeten bieden voor alles wat je verlangt of dat er voor jou maar één goede keuze bestaat.

B. Niet genoeg informatie hebben

De categorie "Niet genoeg informatie hebben" geeft aan of je voldoende informatie hebt om te kunnen kiezen. Bijvoorbeeld of je weet waar je bij het kiezen allemaal op moet letten. Of dat je weet wat jouw interesses en/of vaardigheden zijn. Het kan ook gaan over de vraag of je genoeg weet van studies en beroepen. Deze categorie bevat de volgende 4 schalen.

Niet weten welke stappen te zetten

Deze schaal gaat over de vraag of je weet hoe je moet kiezen en wat je nodig hebt om te kunnen kiezen. Een hoge score op deze schaal geeft aan dat je niet goed weet hoe je weloverwogen een beslissing kunt nemen. Je weet bijvoorbeeld niet hoe je informatie over jezelf kunt afstemmen op informatie over studies of beroepen. Of je weet niet welke stappen je moet zetten om een keuze te maken.

Jezelf onvoldoende kennen

Deze schaal geeft aan of je voldoende over jezelf weet om een studiekeuze te maken. Bij een hoge score heb je het gevoel dat je jezelf nog onvoldoende kent. Je weet bijvoorbeeld niet wat je wilt of

hoe het staat met je capaciteiten voor bepaalde opleidingen en beroepen. Of je vraagt je af wat je voorkeuren en vaardigheden in de toekomst zullen zijn.

Gebrek aan info over studies

Deze schaal gaat over jouw kennis van opleidingen en studies. Een hoge score betekent dat je vindt dat je er nog te weinig van weet. Je weet bijvoorbeeld niet wat de inhoud van studies is of wat de toekomstmogelijkheden en alternatieven zijn.

Moeilijk goede informatie vinden

Deze schaal gaat over de vraag of je weet hoe je informatie of hulp kunt krijgen voor je studiekeuze. Een hoge score op deze schaal betekent dat je dat niet goed weet. Bijvoorbeeld: hoe kom je aan betrouwbare informatie over jezelf? Of over studies en beroepen?

C. Tegenstrijdige informatie

De categorie “Tegenstrijdige informatie” geeft aan of tegenstrijdigheden het je moeilijk maken om tot een studiekeuze te komen. Tegenstrijdigheden kunnen gaan over jezelf. Bijvoorbeeld twee heel verschillende dingen allebei willen. Ze kunnen ook gaan over jouw informatie over studies. Of over de adviezen die je krijgt. Deze categorie bestaat uit de volgende 3 schalen.

Onbetrouwbare informatie

Deze schaal gaat over tegenstrijdigheden in de informatie die je hebt over jezelf of over studies, beroepen en toekomstmogelijkheden. Je hoort bijvoorbeeld heel verschillende meningen over jouzelf of je krijgt tegenstrijdige informatie over opleidingen of toekomstmogelijkheden.

Innerlijke tegenstrijdigheden

Deze schaal geeft aan of jouw studiekeuze belemmerd wordt door innerlijke onduidelijkheid. Een oorzaak kan zijn dat je tegenstrijdige opvattingen hebt over wat je belangrijk vindt. Of dat je even veel belangstelling hebt voor heel verschillende studies. Ook kan het voorkomen dat je goed bent in dingen die je niet leuk vindt, of omgekeerd.

Externe tegenstrijdigheden

Deze schaal gaat over tegenstrijdigheden in of met jouw omgeving. Een hoge score kan bijvoorbeeld betekenen dat jij een heel andere mening hebt over je studiekeuze dan je ouders of je vrienden. Of belangrijke anderen hebben tegenstrijdige meningen over jou en je studiekeuze.

Bijlage 2: Overzicht over de 24 tools aan de hand van 10 CDDQ schalen en 6 ACT kernprocessen

		Gebrek aan motivatie	Niet kunnen beslissen	Belemmerende overtuigingen	Niet weten welke stappen te zetten	Gebrek aan info over studies	Moelijk goede informatie vinden	Onbetrouwbare informatie	Interne tegenstrijdigheden	Externe tegenstrijdigheden	Niet CDDQ specifiek	Accepteren	Hier en nu	Waarden	Betrokken actie	Zelf als context	Defusie	Niet ACT specifiek
1	Beelden van mijn toekomst	V							V					V		V		
2	Bodyscan									V		V						
3	Brief van jezelf	V	V		V									V		V		
4	Checklist goed kiezen			V														V
5	De informatietrechter					V	V											V
6	De keuze van je leven?		V	V								V						V
7	Diep luisteren				V				V			V	V					
8	Eigenlijk – lijst		V		V				V					V				V
9	Goed kiezen	V	V	V	V							V			V			
10	Jezelf zien door de ogen van een ander				V				V									V
11	Jouw plek in de wereld van het werk				V	V								V				
12	Kijken naar je studiekeuze	V	V	V	V								V					V
13	Mijn wetboekje			V														V
14	Mild zijn voor je negatieve overtuiging			V								V						V
15	Nog een brief aan jezelf	V	V		V									V		V		
16	Observeer jezelf			V	V				V				V					V
17	Op bezoek bij mezelf	V	V	V	V	V		V	V	V						V	V	
18	Speech van de rector				V									V				
19	Succes en geluk			V										V				
20	Tijdlijn lopen	V	V													V		
21	Van waarden naar plan	V	V		V									V	V			
22	Vier dingen opmerken									V		V						
23	Wat voor persoon wil je worden?									V				V				
24	Wat zie jij van mij dat ik niet zie?				V	V					V					V		

DEEL II: ACHTERGRONDEN

1. De behoefte aan innovatie van LOB

De afgelopen decennia is fors geïnvesteerd in LOB, onder andere via innovatieprojecten van Het Platform Beroepsonderwijs en Stimuleringsplannen voor MBO en VO. Deze hebben veel verbeteringen teweeggebracht. Zo is er nu meer aandacht voor LOB in het onderwijs, meer scholen hebben een visie op LOB, leerlingen in het beroepsonderwijs ontwikkelen (althans in hun eigen beleving) meer loopbaancompetenties en LOB gesprekken zijn daar meer loopbaangericht. Niettemin laten enkele belangrijke macro-indicatoren (uitval, studierendement, spijt over gemaakte keuzen, motivatie en tevredenheid over de ontvangen begeleiding) geen verbetering zien. In enkele gevallen is er zelfs sprake van een verslechtering (Luken, 2013).

Een mogelijk belangrijke factor die speelt, is dat het actueel gangbare begrippenkader met betrekking tot loopbaancompetenties, loopbaangerichte leeromgeving en arbeidsidentiteit, is ontwikkeld in en voor het beroepsonderwijs. Vooral in havo/vwo constateren wij zowel bij leerlingen als decanen behoefte aan aanvullende instrumenten, die op een concrete manier bijdragen aan het maken van bevredigende beroeps- en studiekeuzen. In een recent rapport van LAKS (Landelijk Actie Komitee Scholieren) eisen scholieren meer tijd en begeleiding voor hun loopbaan (Schut, Kuijpers, & Lamé, 2013). Ook uit het hoger onderwijs ontvangen wij signalen die wijzen op een behoefte aan concrete hulpmiddelen om aankomende studenten te begeleiden bij het maken of herzien van hun studiekeuze. Dit tegen de achtergrond van de wijzigingen in de Wet Kwaliteit in Verscheidenheid Hoger Onderwijs, die hoger onderwijsinstellingen verplicht om studiekeuzeactiviteiten te organiseren voor aankomende studenten.

Een belangrijk element bij veel van de bestaande methoden op het gebied van LOB is reflectie op motieven en capaciteiten (Kuijpers, 2012). Veelal wordt dit op een verstandelijke manier ingevuld: praten en nadenken over jezelf en de resultaten gebruiken als bouwstenen voor een zelfbeeld. Op theoretische gronden zijn bij deze benadering vraagtekens te plaatsen (Luken, 2011). Eén vraag is of leerlingen er qua ontwikkeling 'rijp' voor zijn. Een tweede vraag is of leerlingen niet teveel met nadenken (in plaats van bijvoorbeeld proberen en voelen) hun keuze gaan maken, waardoor de betrokkenheid bij en stabiliteit van de keuze gering blijven. Een derde vraag is of de opgebouwde zelfbeelden door hun vorm en door hun gerichtheid op actuele capaciteiten en affiniteiten niet remmend zullen werken op de ontwikkeling van mogelijkheden. Vanwege deze kwesties en de tegenvallende resultaten van LOB is het wenselijk te experimenteren met aanvullende of alternatieve instrumenten.

2. ACT als inspiratiebron

2.1. Wat is ACT?

Onderliggende theorieën en praktische werkvormen van de Acceptance and Commitment Therapy (ACT, doorgaans uitgesproken als het Engelse werkwoord 'act') vormen een belangrijke

inspiratiebron bij de ontwikkeling van de toolkit. ACT is een aan het eind van de vorige eeuw ontwikkelde vorm van gedragstherapie (Hayes, Luoma, Bond, Masuda, & Lillis, 2006). In Amerika is deze officieel erkend als 'evidence-based'. In relatief korte tijd zijn bekendheid en toepassing van ACT in veel landen, waaronder Nederland, sterk toegenomen.

2.2. Fundamenten van ACT

Een praktische wortel van ACT ligt in de klassieke gedragstherapie. Deze in het midden van de vorige eeuw ontwikkelde vorm van therapie komt voort uit de behavioristische psychologie, die zich concentreerde op waarneembaar gedrag. (Te) simpel gesteld, probeerde gedragstherapie ongewenst gedrag te verminderen door te onderzoeken hoe het was aangeleerd en door ongewenst gedrag te 'bestrafen' en gewenst gedrag te 'belonen'. Met de gedragstherapie werden successen geboekt, bijvoorbeeld op het gebied van fobieën en dwangneurosen. Een tweede generatie gedragstherapie werd wel cognitief genoemd. Deze richtte zich ook op onzichtbaar gedrag, met name de motieven en gedachten die aan waarneembaar gedrag ten grondslag liggen. ACT wordt veelal als derde generatie gedragstherapie beschouwd. Het onderscheidt zich van de beide eerste generaties door aandacht voor de context van gedrag en voor de functie die gedachten daarin hebben. ACT richt zich niet direct op het reduceren van psychische klachten, maar meer op het functioneel daarmee leren omgaan.

Een filosofische basis heeft ACT in het functioneel contextualisme. Het contextualisme is een van de vier door de filosoof Stephen Pepper geïntroduceerde 'basismetaforen'. Het contextualisme is een manier van kijken, waarin alles met alles verbonden is. Gebeurtenissen vinden altijd plaats in een context van tijd en ruimte en zijn op allerlei manieren met elkaar verweven. Zij beïnvloeden elkaar voortdurend. Mensen en organisaties construeren, elk met hun eigen motieven, samen een sociale werkelijkheid. De narratieve benadering in de psychologie en in de loopbaanbegeleiding sluit aan bij het contextualisme. Contextualisme kan ontaarden in relativisme: iedereen heeft recht op zijn eigen verhaal en er bestaat geen objectieve werkelijkheid. Kennis is persoonlijk, tijdelijk en alleen geldig in een bepaalde context. De toekomst is niet te voorspellen. Dit alles is lastig als basis voor het bouwen aan wetenschappelijke kennis. Tegen die achtergrond is aan het eind van de vorige eeuw een nieuwe, specifieke vorm van het contextualisme ontstaan, het functioneel contextualisme (Fox, 2006). Functioneel contextualisten ontkennen niet het belang van persoonlijke perspectieven en van de context, maar streven er toch naar om harde wetenschappelijke, algemeen geldige uitspraken te doen en gedrag te kunnen voorspellen en te beïnvloeden.

Een theoretische basis voor ACT biedt de Relational Frame Theory. Dit is een ingewikkelde theorie over het leggen van verbanden tussen stimuli (Gross & Fox, 2009). Onder andere maakt de theorie inzichtelijk hoe taal zich ontwikkelt als een universum van woorden, parallel aan een wereld van objecten en ervaringen. De theorie laat zien hoe taal een onmisbaar gereedschap is om vat te krijgen op onszelf en de wereld. Maar ook hoe we geneigd zijn om talige constructies te verwarren (of te 'fuseren') met de werkelijkheid. Dit verwarren van kaart met gebied brengt belangrijke psychische problemen met zich mee. Bijvoorbeeld dat we teveel in ons denken gaan leven in plaats van in het hier en nu. Of dat we ongewenste gedachten en gevoelens proberen te vermijden, met als resultaat dat we er juist meer last van hebben. Een ander gevolg is dat we geneigd zijn om vast te houden aan concepten van onszelf, onze omgeving en onze toekomst, waardoor we doorgaan op ingeslagen wegen, ook als het beter zou zijn een andere koers te kiezen. Veel mensen leggen zich bijvoorbeeld

in taal vervatte regels op, zoals "ik mag onder geen beding falen" of "wie A zegt moet B zeggen". Berucht is de hardnekkigheid van zelfconcepten. We vermijden situaties die ons zelfbeeld zouden kunnen ontkrachten. Bijvoorbeeld de persoon die zichzelf verlegen vindt, spreekt niemand aan (en onttrekt zich zo de gelegenheid om aan te tonen dat het wel meevalt met die verlegenheid). Bovendien nemen we signalen die in strijd zijn met ons zelfbeeld, niet of vervormd waar. "Die kritiek is alleen maar omdat ze jaloers op me zijn." Mensen klampen zich dikwijls vast aan hun zelfconcepten, 'alsof hun leven er van af hangt' (Hayes & Gregg, 2000, p. 294). Acceptance and Commitment Therapy biedt een uitweg uit de problemen die onze afhankelijkheid van taal met zich meebrengt.

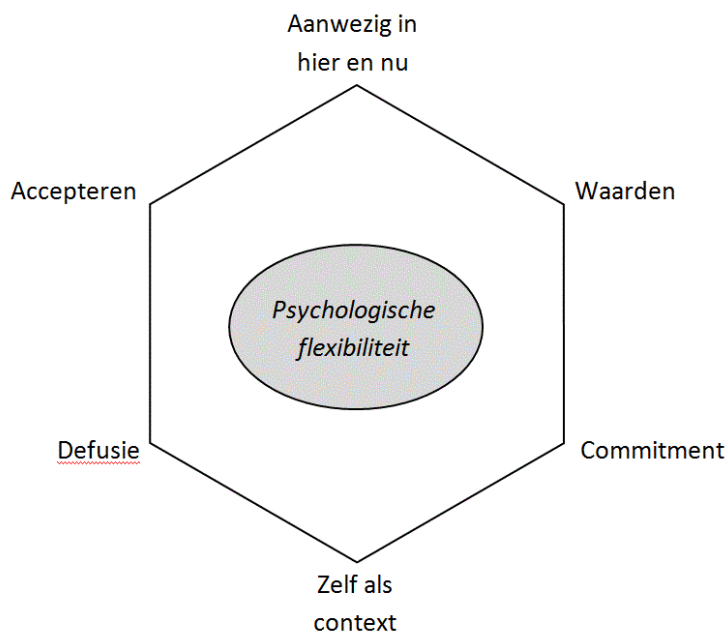
ACT heeft inmiddels ook een duidelijke empirische basis: de werkzaamheid van de benadering en van de instrumenten is in talloze situaties bevestigd (zie bijvoorbeeld Hayes e.a., 2006; Hayes & Smith, 2012; Jansen & Batink, 2014), ook in situaties waar het jongeren betreft (Murrell & Scherbarth, 2011).

Een laatste te noemen achtergrond van ACT is het boeddhisme. Weliswaar wordt deze wortel zelden expliciet genoemd en heeft ACT niet met religie te maken, maar in de theorieën over taal als oorzaak van lijden en in het benadrukken van leven in het hier en nu zijn boeddhistische grondbeginselen te herkennen. Mindfulness, één van de zes kernprocessen van ACT, heeft wel duidelijk een boeddhistische oorsprong. Deze benadering werd rond 1980 door Kabat-Zinn geïntroduceerd in het kader van pijnbestrijding bij kankerpatiënten, maar wordt nu breed en succesvol toegepast, bijvoorbeeld bij de preventie van stressproblemen in het bedrijfsleven (Gielen & Burger, 2013). Andere kernprocessen van ACT (met name Waarden en Commitment) hebben geen relatie tot het boeddhisme en zouden volgens sommigen daar wellicht zelfs mee in strijd kunnen zijn.

2.3. ACT in de praktijk

De centrale doelstelling van ACT is psychologische flexibiliteit. ACT draait om zes kernprocessen, die veelal in een 'hexaflex' geplaatst worden (hexa van het Griekse telwoord zes en flex van flexibiliteit - zie figuur 1):

- acceptatie (onder andere van onzekerheid en ambiguïteit ten aanzien van de eigen persoon en de toekomst met als gevolg een grotere mate van rust ten aanzien van de eigen persoon en de toekomst)
- aanwezig zijn in het hier en nu, of mindfulness (met als effect onder andere het beter kunnen waarnemen van signalen uit de omgeving en ook het beter waarnemen van de eigen gedachten en gevoelens; mindfulness heeft bovendien een positief effect bij het nemen van belangrijke beslissingen en zelfsturing)
- verheldering van waarden (deze bieden een relatief stabiele richtlijn voor keuzen ten aanzien van de toekomst en een ordeningsprincipe voor de vele studiekeuzemogelijkheden)
- handelen vanuit waarden, of commitment (hierdoor kan men beter omgaan met impulsiviteit, obstakels, angsten en remmingen en wisselende maatschappelijke en economische omstandigheden)
- het zelf als context ervaren (dat maakt het mogelijk om te ontsnappen aan rigide zelfbeelden)



Figuur 1: Zes kernprocessen van ACT (naar Hayes e.a., 2006).

- 'defusie', dat wil zeggen ons minder identificeren met onze gedachten (met als effect onder andere een grotere vrijheid ten opzichte van zelfopgelegde regels en het minder last hebben van belemmerende gedachtepatronen en ideeën).

In ACT wordt aan deze zes kernprocessen gewerkt met behulp van uitleg, metaforen, oefeningen en dergelijke. A-Tjak (2011) biedt een meer uitgebreide beschrijving van wetenschappelijke achtergronden en uitwerkingen van ACT. Harris (2010) bevat veel uitleg, metaforen en oefeningen die in de praktijk worden gebruikt. Jansen en Batink (2014) bieden zowel heldere uitleg over principes en achtergronden als oefeningen en instructies voor de praktijk.

2.4. ACT in het kader van psychische gezondheid en studieloopbaanbegeleiding

Flexibiliteit

Het kerndoel van ACT (psychologische flexibiliteit) is bepaald niet nieuw. Om een voorbeeld te noemen: Rogers (1973) beschouwde in een veel geciteerd boek over onderwijs het openstaan voor ervaringen als eerste kenmerk van 'de volledig functionerende persoon'. Niet optimaal functioneren wordt volgens deze belangrijke psycholoog veroorzaakt door het verwringen van symbolisering als reactie op ervaringen die op de een of andere manier niet in overeenstemming zijn met zelfbeelden.

In het huidige tijdsgewricht is psychologische flexibiliteit extra actueel op het gebied van loopbaanontwikkeling. Het vormt een belangrijk aspect van 'adaptability', hetgeen meer en meer van doorslaggevend belang is voor subjectief en objectief succes in loopbanen (Steemers, 2010; Savickas & Porfeli, 2012; Van Vianen, 2013).

Mindfulness

Al eerder is ter sprake gekomen dat mindfulness een belangrijk onderdeel is van ACT. Dit is evenmin nieuw als psychische flexibiliteit. In het kader van het onderwijs betoogde bijvoorbeeld Langer reeds in 1993 op basis van onderzoeksgegevens, dat het onderwijs teveel geconcentreerd is op het overdragen van in taal gegoten, vaste waarheden. Volgens haar wordt onderwijs met mindfulness leuker en effectiever. Meer leren door doen, waarbij de aandacht niet door de persoon op vaste inhouden moet worden gefocust, maar meer op zichzelf richt. Kennis wordt dan contextafhankelijk: niet leren wat waar is, maar wanneer iets waar is.

Burke (2010) concludeert uit een review van 15 onderzoeken dat er ruim bewijs bestaat dat mindfulness trainbaar is, ook bij kinderen en adolescenten. Greco, Baer en Smith (2011) ontwikkelden een instrument voor het meten van mindfulnessvaardigheden bij kinderen en adolescenten die blijken te correleren met onder andere schoolprestaties. Tan en Martin (2012) onderzochten in een cross-sectioneel vragenlijstonderzoek onder gezonde adolescenten de relatie van mindfulness met een aantal andere variabelen. Ze vonden positieve effecten, bijvoorbeeld op het gebied van cognitieve flexibiliteit, psychische gezondheid en welbevinden. Monshat e.a. (2013) voerden een kwalitatief onderzoek uit naar de ervaringen van gezonde adolescenten met een mindfulnessstraining. Zij concluderen dat deze onder meer leidde tot verbeterde emotieregulatie en een groter vertrouwen om met de uitdagingen van het leven om te gaan. Ciarrochi e.a. (2011) constateerden in een onderzoek onder adolescenten dat mindfulness een voorspellende waarde heeft voor prosociaal gedrag en welbevinden.

In het dagelijks leven wordt ('bottom-up') input vanuit de zintuigen vaak overstemd door ('top-down') conceptuele input vanuit de cortex. In het omdraaien hiervan ligt één van de verklaringen voor de positieve effecten van mindfulness. Activiteiten in verschillende regio's van de hersenen raken hierdoor beter geïntegreerd (Siegel, 2009). Een andere factor is dat bij het nemen van beslissingen de prefrontale cortex een hoofdrol speelt, maar dat dit onderdeel van de hersenen zijn werk niet goed kan doen als er sprake is van stress. Mindfulness helpt om rustiger en meer ontspannen te worden (Kabat-Zinn, 2004). Nog specifieker: er zijn serieuze aanwijzingen dat intensieve toepassing van dit soort oefeningen leidt tot een grotere concentratie van grijze stof in de ventromediale prefrontale cortex (Holzel e.a., 2011). Dit hersengebied is nodig voor iets wat voor adolescenten nog heel moeilijk is (Crone, 2008) namelijk het lichamelijk kunnen voelen wat je voelt bij de voorstellingen die je maakt van alternatieve toekomsten en het verwerken van deze gevoelens tot voorkeuren (Gilbert & Wilson, 2009). Hierbij past de bevinding dat mindfulness trainingen een positief effect hebben op zelfsturing en autonomie (Brown, Ryan, & Creswell, 2007).

(Studie)loopbaanontwikkeling

Hoare, McIlveen, & Hamilton (2012) hebben een goed onderbouwd pleidooi gepubliceerd om ACT te gaan toepassen in het kader van loopbaanbegeleiding. Wij volgen hun pleidooi. Ons standpunt is dat ACT niet alleen waardevol is als therapie voor mensen met psychische problemen, maar dat de onderliggende theorieën en de doelstelling van psychologische flexibiliteit geldigheid hebben bij het nastreven van welzijn en succes in zijn algemeenheid. Zo verwachten we dat ACT niet alleen jongeren zal kunnen helpen bij het maken van loopbaankeuzen, maar ook de studieloopbaanbegeleiders om ontspannen, geconcentreerd en effectief te werken.

Voor zover ons bekend is ACT nog niet toegepast in studieloopbaanbegeleiding bij jongeren in onderwijscontexten. In die zin is dit project innovatief. Onze aanname dat het mogelijk is, onderbouwen wij met wetenschappelijke publicaties waaruit blijkt dat ACT succesvol is toegepast bij jongeren in andere niet-klinische, preventiesettingen, onder andere in het onderwijs. Bijvoorbeeld Biglan, Hayes en Pistorello (2008) vatten onderzoeksresultaten samen die de geldigheid van basisaannamen van ACT bevestigen bij adolescenten. Zo blijkt een jongerenversie van de 'Avoidance and Fusion Questionnaire' te correleren met verscheidene meetinstrumenten voor het psychologisch en gedragsmatig functioneren van adolescenten. Er zijn nog niet zoveel onderzoeken die de effectiviteit van ACT interventies aantonen bij jongeren, maar genoemd artikel noemt er enkele, met name op het gebied van omgaan met chronische pijn en het tegengaan van riskant seksueel gedrag. Tevens vermelden Biglan c.s. een recent onderzoek waarbij at random toegewezen leerlingen die een op ACT gebaseerde gezondheids cursus volgden, twee jaar nadien minder stress en angst ervoeren dan leerlingen in een controlegroep.

In Nederland heeft Jansen (2010) een boekje geschreven gericht op 'normale' pubers (dat wil zeggen zonder specifieke problemen, buiten begeleidingssituaties) waarin ACT wordt toegepast om hen te helpen te 'leren leven'. Deze auteur heeft ook een ACT cursus voor pubers ontwikkeld. Samen met twee andere auteurs heeft Jansen een Engelstalig diagnostisch instrument op het gebied van ACT toegankelijk gemaakt voor het Nederlandse taalgebied. Het gaat om de FIT (Flexibiliteits Index Test), die met positief resultaat onder ruim 500 studenten onderzocht is (Batink, Jansen, & De Mey, 2012).

Conclusie

Uit een en ander kunnen we concluderen dat ACT in het algemeen en mindfulness in het bijzonder toepasbaar zijn in de onderwijscontext en dat er positieve effecten van zijn te verwachten.

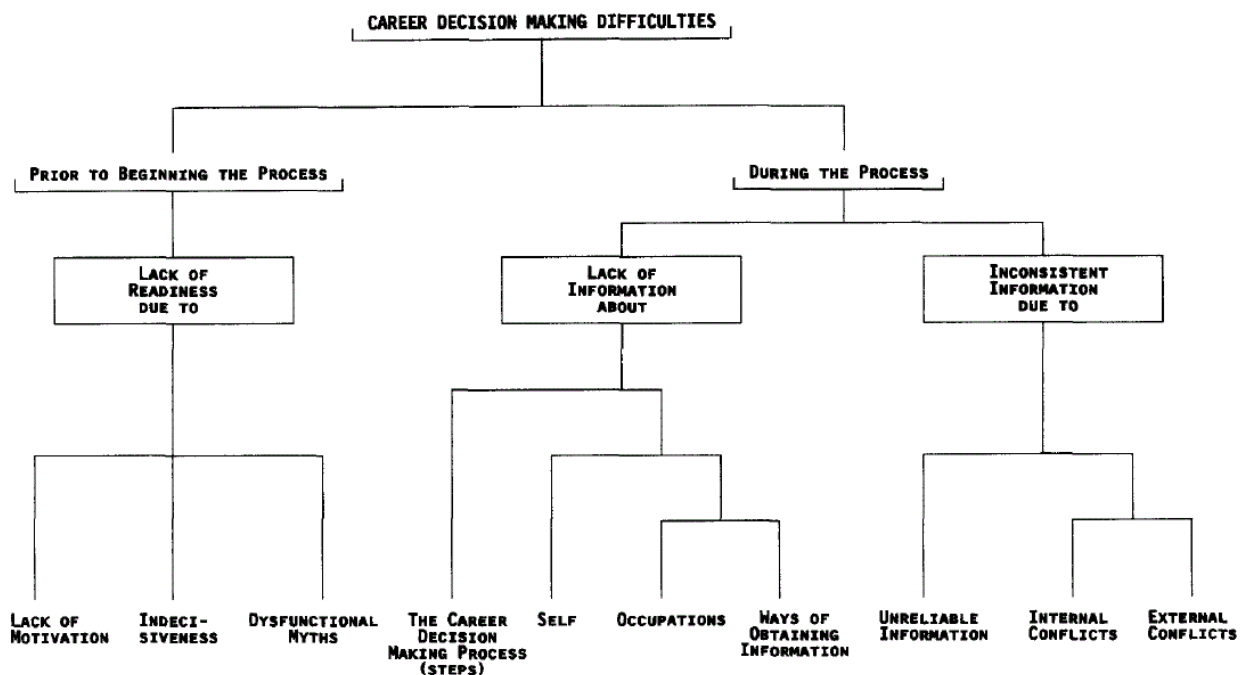
De specifieke toepassing bij (studie)loopbaanontwikkeling is nieuw. Om de kans op succes te vergroten is intensief samengewerkt met een participatiegroep, die actief betrokken wordt bij de ontwikkeling van de toolkit. Onderzoek zal te zijner tijd moeten uitwijzen of onze verwachtingen bij deze toepassing inderdaad zullen uitkomen. Overigens zal de toolkit ook onderdelen bevatten die geen relatie hebben met ACT, bijvoorbeeld een diagnostisch instrument voor het bepalen of en zo ja welke problemen de leerling heeft met de te maken keuzen.

3. Instrument voor diagnose: de CDDQ

ACT is in dit project een inspiratiebron voor vernieuwing, echter niet als vervanging maar als aanvulling op bestaande benaderingen. Om op een rationele, efficiënte manier onderdelen van de toolkit en bestaande instrumenten en methoden te koppelen aan de behoeften van leerlingen en studenten zetten wij een al langer bestaand en in andere landen vaak toegepast diagnostisch instrument in. Het gaat hierbij om de Career Decision Making Difficulties Questionnaire (CDDQ). Deze is gebaseerd op de zonder twijfel bekendste taxonomie van moeilijkheden bij loopbaankeuzen, namelijk die van Gati, Krausz en Osipow (1996). Deze is oorspronkelijk ontwikkeld in Israël. Gati c.s. vertrokken vanuit een model van de ideale kiezer: dit is iemand die zich bewust is van de noodzaak om een loopbaankeuze te maken, bereid is om dit te doen en daartoe in staat is. In welke opzichten wijkt de leerling of student af van dat ideaalbeeld? Bij het opstellen van de taxonomie is tevens

gebruik gemaakt van moeilijkheden bij het maken van loopbaankeuzen die werden gerapporteerd door 200 loopbaanbegeleiders.

Om de resulterende begrippen te meten is een vragenlijst (de CDDQ) ontwikkeld van uiteindelijk 34 items, te scoren op negenpunts antwoordschalen. Na empirisch onderzoek in Israël en de Verenigde Staten is het resultaat een licht bijgestelde taxonomie van 10 moeilijkheden in drie groepen. Zie figuur 2. De CDDQ is behalve naar het Engels ook naar diverse andere talen vertaald, waaronder het Vlaams (Huisman, 2009). De vragenlijst is in verschillende landen en contexten met succes toegepast. Over de Vlaamse versie concludeert Huisman (p. 68): "Alle schalen en subschalen (met uitzondering van 'Gebrek aan gereedheid' schaal en 'Disfunctionele mythen' subschaal) van de CDDQ bezitten voldoende psychometrische kwaliteiten om in de context van individuele keuzebegeleiding gebruikt te worden."



Figuur 2: de taxonomie van Gati e.a.

In het voorjaar van 2014 hebben wij de Vlaamse versie aangepast aan het Nederlands door alle vragen langs te lopen met ook de oorspronkelijke Engelse versie bij de hand. Deze Nederlandse versie is terugvertaald naar het Engels voor controle door auteur Gati. Na toestemming voor gebruik is de Nederlandse versie geïmplementeerd op de website <http://act-in-lob.eu>. In de eerste proeffase hebben in totaal 73 mensen (circa de helft jongeren van de doelgroep; de andere helft decanen en keuzeadviseurs) de test gemaakt. Een aantal van hen heeft opmerkingen geplaatst en ook in het overleg met de participatiegroep zijn de ervaringen met de CDDQ besproken. Aan de hand van de opmerkingen en de bespreking zijn nog de volgende wijzigingen aangebracht:

- in de instructie duidelijker aangegeven wat het doel van het instrument is
- een aanzienlijk aantal vragen vereenvoudigd qua taalgebruik
- de rapportage verduidelijkt (om misverstanden te voorkomen, zoals dat hoge uitslagen positief zouden moeten zijn).

4. De ontwikkeling van de toolkit

4.1. Voorgeschiedenis

Eind 2012 deed de Noloc, de beroepsvereniging voor loopbaanprofessionals, in samenwerking met de NSvP, de Nederlandse Stichting voor Psychotechniek (NSvP), een oproep aan haar leden. In de campagne 'Verken de Grenzen' werd de leden gevraagd om voorstellen te doen voor vernieuwende initiatieven op het gebied van loopbaanontwikkeling. Er kwamen ongeveer 20 reacties binnen, waarvan er begin 2013 vijf geselecteerd werden voor nadere uitwerking. Eén daarvan was ons idee om ideeën en praktijken uit de Acceptance en Commitment Therapie te gebruiken voor vernieuwing van loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) voor en rond de keuze van een studie in het hoger onderwijs. Uit de vijf uitgewerkte voorstellen werd medio 2013 het project 'Een ACT toolkit voor LOB' uitverkozen door het bestuur van de NSvP. Daarmee kwam het in aanmerking voor subsidie. In de tweede helft van 2013 is contact gelegd met een aantal andere partijen uit het werkveld die een inhoudelijke en financiële bijdrage wilden leveren (Zie paragraaf Participatiegroep hieronder). Nadat aan alle voorwaarden van de NSvP was voldaan, kon het project op 1 januari 2014 van start gaan.

4.2. Werkwijze

De toolkit is ontwikkeld door Albert de Folter en Patricia Wittebroodt van Omega advies & coaching en Tom Luken h/o Luken Loopbaan Consult. Het ontwikkelproces kan gekenschetst worden als een opeenvolging van brainstormsessies, uitwerking van ideeën, taakverdeling, opstellen van concept versies, elkaar feedback geven en verbeteren, uitproberen via de participatiegroep (zie hieronder) en op basis van opgedane ervaringen bijstellen en aanvullen. De helft van de tools is gemaakt door Albert de Folter, de andere helft door mij.

4.3. Participatiegroep

De participatiegroep bestond uit de volgende deelnemers:

- een bestuurslid van de Noloc (Nederlandse Organisatie voor Loopbaanbegeleiders en Outplacement Consulents)
- een studie- en beroepskeuzeadviseur van het studentenloopbaancentrum van Fontys Hogescholen
- een studiekeuze en loopbaanadviseur van het Loopbaan Advies Centrum van de Universiteit van Amsterdam
- een bestuurslid van de Vereniging van Schooldecanen en Loopbaanbegeleiders (VvSL)
- een bestuurslid van de sectie havo/vwo van de Vereniging van Schooldecanen en Leerlingbegeleiders (NVS-NVL)
- een beleidsmedewerker van het LAKS (Landelijk Actie Komitee Scholieren)
- een loopbaanprofessional/methodiekontwikkelaar van Profiel ASL, het een bureau voor onderzoek en advies bij studie- en loopbaankeuze.

De taak van de participatiegroep was om de ideeën, plannen en conceptproducten gaandeweg de ontwikkeling van de toolkit kritisch te beoordelen en aan te vullen. Enerzijds ging het om de eigen

reacties van de deelnemers, anderzijds hebben zij concept tools uitgezet in hun achterban en gebruiksevaluaties en reacties verzameld en doorgegeven.

Er zijn in de loop van 2014 drie bijeenkomsten geweest met de participatiegroep.

Over het geheel genomen zijn de reacties van de deelnemers van de participatiegroep positief. Zij zien de toolkit als een welkome aanvulling. Binnen de participatiegroep leeft de overtuiging dat nieuwe manieren van kijken en nieuwe instrumenten noodzakelijk zijn en dat het gedachtegoed van ACT daarvoor veelbelovend is. Eerste ervaringen van begeleiders en leerlingen/studenten met een aantal van de tools zijn uitgesproken positief en ondersteunen het gevoel op de goede weg te zijn. Daarnaast kwamen vanuit de participatiegroep waardevolle aanbevelingen voor verbeteringen en aanvullingen.

Een terugkerend punt van zorg in de participatiegroep is dat het talige karakter van een aantal tools een drempel is en blijft. Veel leerlingen schrikken terug van langere woorden, zinnen en teksten. Door redactionele ingrepen kon aan dit punt slechts gedeeltelijk tegemoetgekomen worden. Een aantal tools (met name de 'educatieve') zijn intrinsiek talig. Om deze met succes toe te passen is het nodig dat begeleiders verwachtingen uitspreken en eisen stellen aan de leerlingen/studenten.

Ook oefeningen op het gebied van mindfulness en anders naar jezelf kijken blijken een hoge drempel te hebben van onwennigheid of schroom. Verwacht wordt dat scholing en training voor het overwinnen van deze drempel een oplossing kan en moet bieden. Dit raakt aan laatste terugkomend punt van zorg: de noodzaak om aandacht te besteden en proliferatie en implementatie.

4.4. Mijlpalen

januari 2014: eerste bijeenkomst van de participatiegroep

maart: oplevering eerste versies van 18 tools

april: www.act-in-lob.eu in de lucht, Nederlands vertaalde versie van de CDDQ online

mei: tweede bijeenkomst participatiegroep

september: oplevering van:

- tweede versies van 18 tools (onder andere teksten vereenvoudigd, voorbeelden toegevoegd, taalgebruik meer aan laten sluiten bij de doelgroep, lay-out luchtiger en speelser gemaakt, tekeningen toegevoegd als illustraties, nog iets meer accent op de directe ervaring)
- 6 nieuwe tools
- nieuwe versie CDDQ (vragenlijst vereenvoudigd door zinnen in te korten, lettertype groter gemaakt, lay-out van de rapportage aangepast, schaalbenamingen in de rapportage consequent in termen van moeilijkheden geformuleerd)
- voorlopige handleiding.

november: derde bijeenkomst participatiegroep

januari 2015: oplevering derde ('definitieve') versie van 24 tools (onder andere splitsing delen begeleider en leerling/student, eindredactie, bij enkele tools de suggestie ingevoegd om hierover met de ouders in gesprek te gaan)

februari 2015: oplevering website met alle tools (zie bijlage 1), CDDQ, CAAS, handleiding en achtergrondinformatie

Literatuur

- Batink, T., Jansen, G., & De Mey, H. (2012). De Flexibiliteits Index Test (FIT-60): Een beknopte beschrijving. *GZ-psychologie*, 5, 18-21.
- Biglan, A., Hayes, S. C., & Pistorello, J. (2008). Acceptance and Commitment: Implications for Prevention Science. *Prevention Science*, DOI 10.1007/s11121-008-0099-4.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness : Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. *Psychological Inquiry* 18(4), 211–237.
- Burke, C. A. (2010). Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 133–144.
- Ciarrochi, J., Kashdan, T. B., Leeson, P., Heaven, P., & Jordan, C. (2011). On being aware and accepting: a one-year longitudinal study into adolescent well-being. *Journal of adolescence*, 34(4), 695–703.
- Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S.H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Gielen, F., & Burger, Y. (2013). Mindfulness als begeleidingsinstrument in commerciële organisaties. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 2(3), 42-48.
- Gilbert, D. T., & Wilson, T. D. (2009). Why the brain talks to itself: Sources of error in emotional prediction. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 364, 1335–1341.
- Greco, L., Baer, R., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological assessment*, 23(3), 606–14.
- Gross, A. C., & Fox, E. J. (2009). Relational frame theory: an overview of the controversy. *The Analysis of verbal behavior*, 25(1957), 87–98.
- Hayes, S. C., & Gregg, J. (2000). Functional contextualism and the self. In C. Muran (Ed.), *Self-relations in the psychotherapy process* (pp. 291-307). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hayes, S. C. & Smith, S. (2012). *Uit je hoofd in het leven: Een werkboek voor een waardevol leven met mindfulness en Acceptatie en Commitment Therapie*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: model, processes and outcomes. *Behaviour research and therapy*, 44(1), 1–25.
- Hoare, P. N., McIlveen, P., & Hamilton, N. (2012). Acceptance and commitment therapy (ACT) as a career counselling strategy. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12(3), 171–187.
- Holzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537–559.
- Jansen, G. (2010). *Leren leven [alleen voor pubers]*. Tweede druk. Zaltbommel: Thema.
- Jansen, G., & Batink, T. (2014). *Time to ACT! Het basisboek voor professionals*. Zaltbommel: Thema.
- Kabat-Zinn, J. (2004). *Handboek meditatief ontspannen: Effectief programma voor het bestrijden van pijn en stress*. Haarlem: Altamira.
- Kuijpers, M. A. C. T. (2012). *Architectuur van leren voor de loopbaan: richting en ruimte*. Heerlen: Open Universiteit.

- Langer, E. J. (1993). A Mindful Education. *Educational Psychologist*, 28(1),43-50.
- Luken, T. (2011). *Loopbaanbegeleiding schiet de lerende voorbij: Discussiestuk*. Amsterdam: Luken Loopbaan Consult.
- Luken, T. (2013). Lob in het onderwijs: wat levert het op? In A. Oomen, T. Luken, R. van Schoonhoven, P. Leenheer, & M. Baijens (red.), *Lob in het voortgezet onderwijs en mbo: beleid, professionaliteit en paradigma's*. MESO focus 89 (pp. 33-53). Deventer: Kluwer.
- Monshat, K., Khong, B., Hased, C., Vella-Brodrick, D., Norrish, J., Burns, J., & Herrman, H. (2013). "A conscious control over life and my emotions": mindfulness practice and healthy young people. A qualitative study. *The Journal of adolescent health*, 52(5), 572–7.
- Murrell, A. R., & Scherbarth, A. J. (2011). State of the Research & Literature Address : ACT with Children , Adolescents and Parents. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy* 7(1), 15–22.
- Rogers, C. (1973). *Leren in vrijheid*. Haarlem: De Toorts.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673.
- Schut, K., Kuijpers, M., & Lamé, M. (2013). "Scholieren eisen tijd en begeleiding voor hun loopbaan". *Onderzoek naar gebruik, waardering, impact en behoefte aan LOB onder scholieren en studenten*. Utrecht: LAKS/OIG.
- Steemers, F.J. (2010). *Blijvende inzetbaarheid in langere loopbanen*. Academisch proefschrift. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Tan, L. B. G., & Martin, G. (2012). Mind full or mindful: a report on mindfulness and psychological health in healthy adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*,17, 1–11.
- Vianen, A. E. M. van (2013). *Dynamische loopbanen: Een kwestie van vooruitkijken*. Assen: Van Gorcum.
- Vianen, A. E. M. van, Klehe, U.-C., Koen, J., & Dries, N. (2012). Career adapt-abilities scale — Netherlands form: Psychometric properties and relationships to ability, personality, and regulatory focus. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 716–724.