

# 'Een ACT toolkit voor LOB'

## Outline en achtergronden van het project



*Schoonhoven, februari 2014*

*Tom Luken en Albert de Folter*

## **Inhoud**

<b>1. Inleiding</b>	<b>2</b>
<b>2. De behoefte aan innovatie van LOB</b>	<b>2</b>
<b>3. ACT als inspiratiebron</b>	<b>3</b>
3.1. Wat is ACT?	3
3.2. Fundamenten van ACT	3
3.3. ACT in de praktijk	4
3.4. ACT in het kader van psychische gezondheid en studieloopbaanbegeleiding	6
<b>4. Instrumenten voor diagnose en evaluatie</b>	<b>7</b>
4.1. De Career Decision Making Difficulties Questionnaire (CDDQ)	7
4.2. De Career adapt-abilities scale (CAAS)	9
<b>5. Inhoud van de toolkit</b>	<b>9</b>
<b>6. Mogelijke toepassingen van de toolkit</b>	<b>9</b>
<b>Literatuur</b>	<b>10</b>

## **1. Inleiding**

Het project 'Een Act toolkit voor LOB' heeft als doel: innovatie van LOB (LoopbaanOriëntatie en -Begeleiding) in de tweede fase van het Algemeen Voortgezet Onderwijs en de aanloop naar Hoger Onderwijs. Dit gebeurt door de ontwikkeling en implementatie van een toolkit. Deze bestaat in de eerste plaats uit een diagnostisch instrument om te onderzoeken of/welke problemen de leerling ervaart bij het maken van studie-/beroepskeuze. In de tweede plaats bevat de toolkit concrete, innovatieve en tijdbestrijdende werkvormen (oefeningen, instructies, gespreksmodellen) waarmee de decaan, mentor of keuzebegeleider in kan spelen op de begeleidingsbehoeften van leerlingen.

De inhoud van de toolkit wordt ontworpen en gerealiseerd in samenwerking met een participatiegroep, die een vertegenwoordiging vormt van de verschillende gebruikers en relevante beroepsverenigingen. De deelnemers becommentariëren concepten, proberen samen met hun achterban tussenproducten uit en doen voorstellen voor verbeteringen. Te zijner tijd zullen in een wetenschappelijk onderzoek de effecten van de toolkit worden onderzocht.

Doel van deze reader is de deelnemers van de participatiegroep in staat te stellen zich voor te bereiden op de eerste bijeenkomst op 23 januari 2014. De intentie is om dan tot duidelijkheid en overeenstemming te komen over de globale opzet van het project en de volgende te nemen stappen voor te bereiden.

## **2. 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.

### **3. ACT als inspiratiebron**

#### **3.1. 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 voor dit project. 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.

#### **3.2. 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

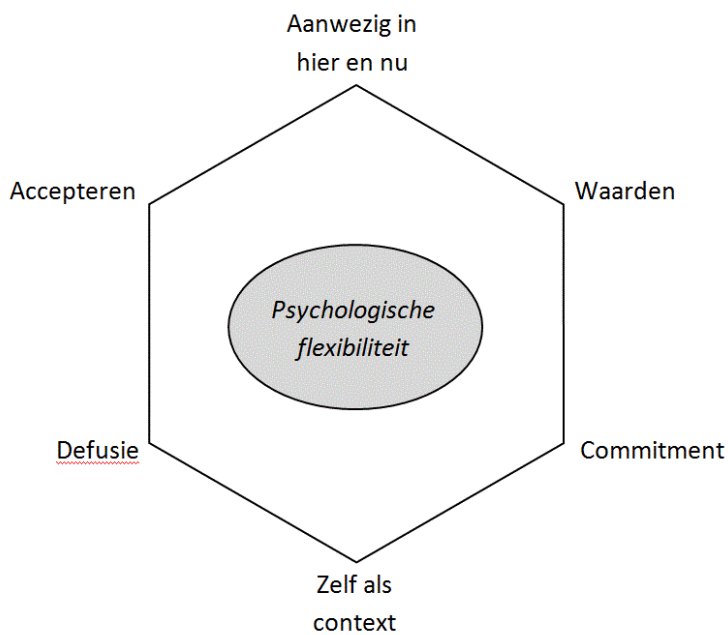
verhaal en er bestaat geen objectieve werkelijkheid. Kennis is persoonlijk, tijdelijk en alleen geldig in een bepaalde context. De toekomst is niet te voorspellen. Dit alles is lastig als basis voor het bouwen aan wetenschappelijke kennis. Tegen die achtergrond is aan het eind van de vorige eeuw een 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 van 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 ontcrachten. Bijvoorbeeld de persoon die zichzelf verlegen vindt, spreekt niemand aan (en ontnemt 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.

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.

### **3.3. 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).



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

- 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)
- 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)
- '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.

### **3.4. 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 symboliseringen 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 pro sociaal gedrag en welbevinden.

#### *(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 wordt 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.

## **4. Instrumenten voor diagnose en evaluatie**

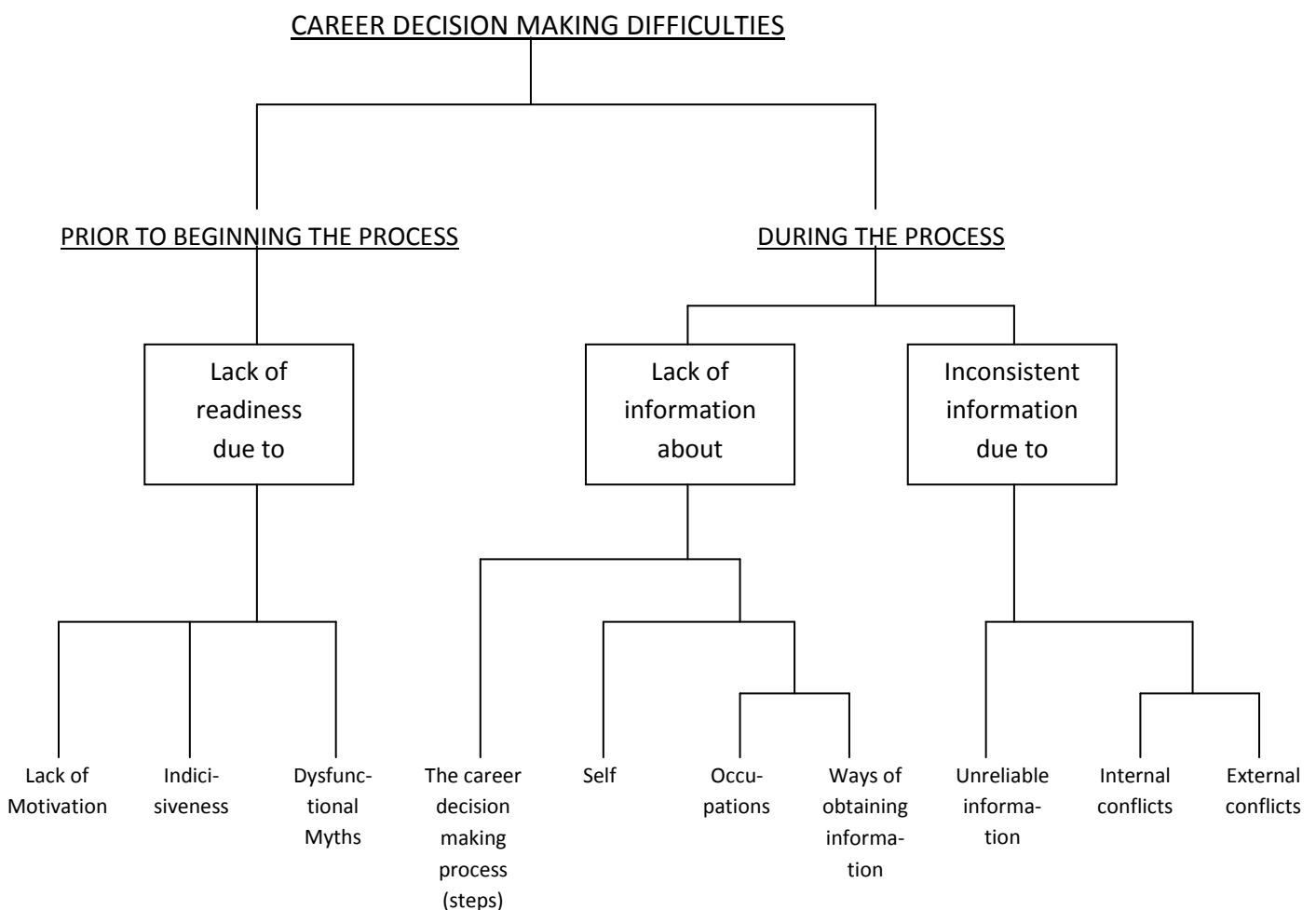
### **4.1. De Career Decision Making Difficulties Questionnaire (CDDQ)**

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 stellen wij voor om een al langer bestaand en in andere landen vaak toegepast diagnostisch instrument te gaan gebruiken. 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 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 diverse 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." Wij verwachten dat enkele kleine tekstuele ingrepen zullen volstaan om de Vlaamse CDDQ bruikbaar te maken voor de Nederlandse leerlingen in de tweede fase van havo/vwo en (aankomende) studenten.



Figuur 2: de taxonomie van Gati e.a.

## **4.2. De Career adapt-abilities scale (CAAS)**

Vele jaren lang is het begrip beroepskeuze- of loopbaanrijpheid ('career maturity') wereldwijd toonaangevend geweest bij het evalueren van programma's op het gebied van keuze- en (studie)loopbaanbegeleiding. Rond de eeuwwisseling is dit echter ter discussie komen te staan en is er een nieuw, actueel begrip voor in de plaats gekomen: Career Adapt-ability. Dit begrip is ontwikkeld door Savickas (zie Savickas & Porfeli, 2012) en bestaat uit vier onderdelen:

- Concern (betrokkenheid bij de toekomst en het besef van te maken keuzen)
- Control (het gevoel invloed te hebben op de toekomst en er verantwoordelijkheid voor nemen)
- Curiosity (nieuwsgierig zijn naar mogelijkheden, exploreren)
- Confidence (het vertrouwen problemen op te kunnen lossen en obstakels te overwinnen)

Het resulterende meetinstrument, de CAAS, is in 13 landen, waaronder Nederland, gevalideerd (Van Vianen, Klehe, Koen, & Dries, 2012). De vragenlijst bestaat uit 16 items die worden beantwoord door middel van vijfpuntsschalen. Wij stellen voor de CAAS te gebruiken voor het meten van de effecten van de toolkit.

## **5. Inhoud van de toolkit**

De zes kernprocessen, geplaatst in de hexaflex, en de tien mogelijke moeilijkheden bij loopbaankeuzen vormen samen twee dimensies van een matrix waarin de werkvormen een plaats zullen krijgen. Niet alle 60 cellen zullen worden gevuld, maar in elke rij en elke kolom zullen minstens enkele tools worden opgenomen.

Niet in alle gevallen zullen de werkvormen ontleend zijn 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. Bij gebrek aan informatie zullen we concrete aanwijzingen geven om aan de betreffende informatie te komen.

## **6. Mogelijke toepassingen van de toolkit**

Met het gebruik van de toolkit streven we naar een procesgerichte benadering van LOB in de bovenbouw havo/vwo en het begin van het hoger onderwijs. Bij voorkeur wordt met de toolkit begonnen in de voorlaatste klassen van havo en vwo. Hierbij denken wij zowel aan groepsgewijze/klassikale toepassingen als aan gebruik voor individuele begeleidingssituaties. Aan het begin van de bovenbouw kan met 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 werkvormen kan de leerling vervolgens zoveel mogelijk maatwerk geboden worden.

De toolkit 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. Op dit moment onderscheiden wij globaal genomen 3 gebruiksmogelijkheden.

1. Een eerste gebruikswijze omvat het gebruik van de CDDQ met een individuele of klassikale nabespreking. De rapportage van de CDDQ bevat niet alleen de scores met bijbehorende schaalbeschrijvingen, maar ook een eenvoudige interpretatie van de uitslag met suggesties. Voor dit gebruikersniveau zou een lesmodel ontwikkeld kunnen worden met een min of meer geprotocolleerde instructie voor het hanteren van de CDDQ en vragen/opdrachten voor het lesgebruik.
2. Een tweede begeleidingswijze zou erin kunnen bestaan om de CDDQ in individueel of klein groepsverband te gebruiken in combinatie met een enkele interventie die aansluit bij de aard van de problematiek/behoefte van de leerling.
3. Een meer uitgebreide begeleidingsvorm betreft het minder geprogrammeerde gebruik van de toolkit in een individueel traject met de leerling. Hierbij kan er ook voor gekozen worden om de CDDQ niet te gebruiken. De begeleider hanteert in samenspraak met de leerling de instrumenten van de toolkit om de leerling te ondersteunen in zijn/haar studiekeuzeproces. In een handleiding voor de begeleider zullen mogelijk ook voorbeelden gegeven worden van dergelijke trajecten en zullen enkele veel voorkomende keuzeproblemen getypeerd worden.

Karakteristiek bij het gebruik van de toolkit is dat naast diagnostiek en begeleiding er ruim aandacht bestaat voor educatie van de leerling met betrekking tot de eigen persoon en op welke (algemene) wijze naar studiekeuze en loopbaan gekeken kan worden. Een van de doelen van het gebruik van de toolkit is om de keuzestress rondom de studiekeuze te verminderen. Educatie maakt hier deel van uit. Ook het educatieve deel van de toolkit vormt een (aparte) gebruiksmogelijkheid van de toolkit.

Samen met de participatiecommissie willen wij deze toepassingsmogelijkheden kritisch toetsen op bruikbaarheid en haalbaarheid in termen van tijdsbesteding, de rolverdeling van LOB taken binnen scholen, de mate van vereiste professionaliteit en niet in de laatste plaats op de aansluitingsmogelijkheden bij de leerlingen. Met name bij de meest uitgebreide vorm van toepassing staat ons een vorm van deskundigheidsbevordering van de gebruiker voor ogen.

## **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.
- 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.
- 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., 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.
- Jansen, G. (2010). *Leren leven [alleen voor pubers]*. Tweede druk. Zaltbommel: Thema.
- 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.
- 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.
- Stemmers, 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.