

Gepubliceerd als:

Oudega, M., Kruithof, H., Prins, S., & Luken, T. P. (2018).
Effecten van een nieuw studiekeuzetraject. *Tijdschrift voor
Hoger Onderwijs*, 36(1), 5-22.

Effecten van een nieuw studiekeuzetraject

Michiel Oudega

Drs. M. Oudega (m.oudega@hva.nl) is docent en onderzoeker bij de opleiding Toegepaste Psychologie.

Hadassa Kruithof

Drs. H. Kruithof (h.e.kruithof@hva.nl) is docent en onderzoeker bij de opleiding Toegepaste Psychologie

Sarah Prins

Bsc. Sarah Prins (sarahprins1212@gmail.com) is afgestudeerd toegepast psycholoog.

Tom Luken

Drs. T. P. Luken (tluken@planet.nl) werkt als zelfstandig gevestigd onderzoeker en adviseur vanuit Luken Loopbaan Consult te Amsterdam.

Effecten van een nieuw studiekeuzetraject

Samenvatting: Aan de Hogeschool van Amsterdam is een nieuw studiekeuzetraject ontwikkeld voor studenten die opnieuw een studie kiezen. Het traject is gebaseerd op de Acceptatie en Commitment Therapie (ACT). De effecten van het nieuw traject op de identiteitsontwikkeling van 31 studenten zijn onderzocht door middel van een voor- en nameting van psychologische flexibiliteit en ervaren moeilijkheden bij de studiekeuze via gevalideerde vragenlijsten, namelijk de Flexibiliteits Index Test 60 (FIT-60) en de Career Decision-making Difficulties Questionnaire (CDDQ). Aansluitend zijn 8 studenten na afloop van het traject via semigestructureerde interviews bevroegd. Uit de resultaten blijkt dat de deelnemers een positieve identiteitsontwikkeling doormaakten, psychologisch flexibeler werden en minder moeilijkheden wat betreft studiekeuze ervaarden. Vanwege de geringe omvang van de onderzoeksgroep en het ontbreken van een controlegroep kan dit nog niet opgevat worden als bewijs voor de effectiviteit van het traject. De resultaten bieden wel een aanmoediging om enkele verbeteringen aan te brengen het studiekeuzetraject.

Trefwoorden: studiekeuze, heroriëntatie, loopbaanidentiteit, identiteitsontwikkeling, mindfulness ACT (Acceptatie en Commitment Therapy)

Effects of a new study choice trajectory

Summary: A new study choice trajectory was developed at the Amsterdam University of Applied Sciences for students who are making a new study choice. ACT (Acceptance and Commitment Therapy) offers an important foundation. The identity development was measured by a qualitative semi-structured interview held within a month after the last training. On the basis of a pre and posttest with validated questionnaires the effects on psychological flexibility and experienced difficulties in course choice were measured. Therefore the Dutch versions of the flexibility Index Test- 60 (FIT-60) and the Career decision difficulties questionnaire (CDDQ) were used. The results show that the participants experienced a positive identity development, became more psychologically flexible and experienced fewer difficulties in their choice of study. Due to the small size of the research group and the absence of a control group, this cannot be considered as evidence of the effectiveness of the trajectory. The results do, however, provide encouragement to make some improvements and continue along the road taken.

Keywords: study choice, reorientation, career identity, identity development, mindfulness, ACT (Acceptance and Commitment Therapy)

Probleem en context

Het maken van studie- en beroepskeuzes is belangrijk maar voor veel jongeren moeilijk. Studie- en beroepskeuzes vormen onderdeel en expressie van de arbeids- of loopbaanidentiteit. Dit begrip kan worden gedefinieerd als “een structuur of netwerk van betekenissen, waarin het individu bewust de eigen motivatie, interesses en capaciteiten verbindt met acceptabele werkrollen” (Meijers, 1995, p. 63). De ontwikkeling van een loopbaanidentiteit is een bijzonder moeilijke ontwikkelingstaak voor jongeren die tegelijkertijd van groot belang is voor welzijn, psychische gezondheid en een bevredigende identiteitsontwikkeling in bredere zin (Vondracek, 1992). De huidige maatschappij

wordt chaotischer en biedt minder steun, terwijl tegelijkertijd de druk op het maken van goede keuzes toeneemt (Luyckx e.a., 2012).

Niet alleen voor de jongere persoonlijk is de studiekeuze van groot belang, maar ook maatschappelijk. Na het eerste jaar van het HBO gaat 33% van de studenten wegens uitval en switchen niet door in de gekozen studie (Vereniging Hogescholen, 2017). In het wetenschappelijk onderwijs is dat percentage 22% (VNSU, 2017). Volgens het ROA (2008) kost studieuitval en –wissel de Nederlandse samenleving zo'n 5,6 miljard euro per jaar. De Nationale Denktank (2007) maakt een nog hogere schatting (7 miljard). Daarnaast zijn er aanzienlijke immateriële kosten op het gebied van bijvoorbeeld keuzestress, gedeukt zelfvertrouwen en verminderd welzijn, Luken (2013).

Verkeerd kiezen wordt algemeen gezien als belangrijke, zo niet belangrijkste oorzaak van studieuitval (RWI, 2008; Bussemaker & Dekker, 2016). Er bestaan dan ook talloze pleidooien voor verbetering van de studiekeuzebegeleiding (Onderwijsraad, 2014), ook van de kant van de betrokken jongeren zelf (Schut, Kuijpers, & Lamé, 2013).

In deze context biedt de Hogeschool van Amsterdam sinds 1998 studiekeuzetrajecten aan. Doel is studenten die hun studie hebben opgegeven, te begeleiden bij het maken van een bevredigende nieuwe keuze en tegelijkertijd een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van hun loopbaanidentiteit. In 2016 is het studiekeuzetraject vernieuwd met het doel meer oog te hebben voor de keuzeangst van de studenten en om studenten meer psychologisch flexibel te maken voor toekomstige keuzes. Een belangrijke inspiratiebron daarbij was ACT, Acceptatie en Commitment Therapy (Hayes e.a., 2006).

Theoretisch kader

Het kiezen van een studie en beroep is in de late adolescentie een van de belangrijkste onderdelen van de identiteitsontwikkeling. Studiekeuzeproblemen kunnen gezien worden als een uitingsvorm van een identiteitsontwikkeling die problematisch verloopt (Bosma & Kunnen, 2001; Vondracek, 1992). Exploratie en binding zijn de twee kernprocessen die de adolescent doorloopt om een identiteit op te bouwen en tot keuzes te komen die als passend worden ervaren bij het zelf (Marcia, 1980). Eén mogelijk vertrekpunt voor identiteitsontwikkeling is de *diffusion status*. Hierbij is nog geen sprake van keuzes en bindingen en de adolescent is niet actief op zoek. Een tweede mogelijkheid is de *foreclosure status*. Hierbij is wel sprake van keuzes en bindingen, maar deze zijn zonder exploratie overgenomen uit de omgeving. Idealiter komt de identiteitsontwikkeling op gang door te exploreren, voornamelijk zonder bindingen aan te gaan. Deze fase wordt aangeduid met *moratorium status*. Tot slot is er de *achievement status* waarbij er een experimentele zoektocht is geweest naar verschillende mogelijkheden die grondig onderzocht worden. Vervolgens wordt er binding ervaren met de verinnerlijkte keuzes die passen bij de eigen waarden, interesses en mogelijkheden. Germeijs et al. (2012) passen de theorie van Marcia toe voor het beschrijven van de ontwikkeling van loopbaanidentiteit. Zij onderscheiden zes stappen van binding en exploratie: Oriëntatie, Zelf-exploratie, Omgevingsexploratie in de breedte, Omgevingsexploratie in de diepte, Besluitvormingsfase en Binding. Loopbaanidentiteit kan dan ook worden omschreven als de mate waarin de persoon experimenteert op loopbaangebied, zelfonderzoek doet en zich vanuit zijn waarden verbindt aan loopbaankeuzes.

Wanneer er studiekeuzeproblemen ontstaan en de adolescent zich niet kan binden aan een studie of beroep, kan dat gezien worden als een stagnatie in de loopbaanidentiteitsontwikkeling. De adolescent blijft hangen in de *diffusion* of *moratorium status*. Niet in staat zijn om de belangrijkste ontwikkeltaak te volbrengen en een toekomstkeuze te maken waar je blij mee bent, houdt verband met faalangstklachten en verminderde veerkracht en psychologische flexibiliteit. Dit terwijl flexibiliteit steeds belangrijker wordt in de dynamische, continu veranderende arbeidsmarkt (Meijers, Kuijpers & Mittendorf, 2014; Steemers, 2010). Het gaat hierbij niet zozeer om de 'juiste studiekeuze' maar om een stap in de loopbaan waarvandaan de loopbaan zich verder kan ontwikkelen (Luken, 2009).

In het huidige aanbod van studiekeuzetrajecten voor heroriënterende studenten is weinig aandacht voor het vergroten van de psychologische flexibiliteit. Veel van de bestaande instrumenten zijn gericht op reflectie. De door Kuijpers (2012) ontwikkelde benadering, die gericht is op het opdoen van zelfkennis door middel van capaciteiten- en motievenreflectie, wordt universeel toegepast in het voortgezet onderwijs (Bussemaker & Dekker, 2016; Inspectie van het Onderwijs, 2016). Niettemin kleven er problemen aan deze benadering (Luken, 2017). Eén daarvan is het risico, dat de jongere zich identificeert met talige zelfbeschrijvingen in algemene termen over capaciteiten en motieven. Het onbedoelde gevolg kan zijn dat een 'fixed mindset' (geloven in vaste, onveranderbare persoonlijkheidskenmerken), faalangst en kwetsbaarheid juist vergroot worden (Brummelman e.a., 2014). Eenmaal gevestigd, tonen dergelijke zelfbeschrijvingen een sterke weerstand tegen verandering en functioneren als rem op het opdoen van ervaringen die het gevestigde zelfbeeld zouden kunnen ontcrachten (Bergner & Holmes, 2000). Dit impliceert een belemmering van psychische flexibiliteit en van aanpassingsvermogen in de loopbaan. Een tweede risico van loopbaanreflectie is dat het ontaardt in piekeren (Lengelle, Luken, & Meijers, 2016). Piekeren vermindert op paradoxale wijze de angst die gepaard gaat met belangrijke keuzes in een onzekere omgeving. Dit kan leiden tot vicieuze cirkels (Smith & Alloy, 2009), die uiteindelijk een risico op depressie met zich meebrengen (Nolen-Hoeksema e.a., 2008). Een derde probleem bij loopbaanreflectie is dat het bewuste, talige denken een belemmerende rol spelen bij het maken van goede keuzes (Tiemeijer, 2011), onder andere omdat het denken het voelen vervormt. Verbaliseren brengt met zich mee dat men het contact met de oorspronkelijke, eigen gevoelens verliest (Creswell et al., 2016). Daarnaast blijkt uit onderzoek van Wilson en Schooler (1991) dat mensen door na te denken hun criteria veranderen. Zij gaan verbaliseerbare en geloofwaardig geachte aspecten overbelichten ten koste van aspecten die niet makkelijk te verwoorden of 'te verkopen' zijn. "People change their mind about how they feel." (p. 191.)

Een vernieuwende vorm van studiekeuzebegeleiding, gebaseerd op Acceptance and Commitment Therapy (ACT) (Hayes e.a., 2006; De Folter & Luken, 2015) biedt de begeleider een kader om de jongere te helpen om op een andere, meer flexibele manier om te gaan met het leven en met de psychische klachten die samengaan met stagnatie in de identiteitsontwikkeling. De methoden, modellen en instrumenten die in het kader van ACT zijn ontwikkeld, zijn gericht op het aanleren van een accepterende houding ten opzichte van emoties en gedachten. Tevens faciliteert ACT het verhelderen van en je verbinden aan waarden en gemaakte keuzes. Kern van ACT is het uitgangspunt dat het vechten tegen onvermijdelijke zaken uiteindelijk ten koste gaat van een waardevol leven.

In tegenstelling tot de meeste vormen van studiekeuzebegeleiding waarin reflecteren centraal staat, leren mensen met ACT zichzelf minder te identificeren met hun gedachten. ACT is erop gericht het zelf te ervaren als een context voor gedachten en gevoelens in plaats van als een verzameling eigenschappen. Daarnaast is mindfulness een belangrijk onderdeel van ACT. Jansen en Batink (2014, p. 215) definiëren mindfulness als "een staat van zijn waarbinnen je op een actieve manier alles wat je denkt, voelt en ervaart het volledige bestaansrecht geeft." Het gaat om een openheid tot ervaren, een niet oordelende aandacht, die zowel betrekking heeft op interne belevingen (gedachten, gevoelens en lichamelijke sensaties) als externe belevingen (bewustzijn van de context en van zintuiglijke waarnemingen zoals tast, geur en gehoor). De beoefening van mindfulness blijkt positieve effecten te hebben op psychische gezondheid in zijn algemeenheid (Kabat-Zinn, 2004). Op het gebied van loopbaanontwikkeling zijn meer specifieke positieve effecten gevonden. Zo werkt mindfulness als effectief coping mechanisme bij het omgaan met anticiperende angst, wat bevorderlijk is voor het meer bereid zijn om explorerende activiteiten te ondernemen (Jacobs & Blustein, 2008). Taber en Blankemeyer (2014) rapporteren een positieve relatie tussen mindfulness en de ontwikkeling van een loopbaanidentiteit.

Onderzoeksvraag

Voor heroriënterende studenten aan de Hogeschool van Amsterdam en Universiteit van Amsterdam, die zijn uitgevallen tijdens hun studie en op zoek zijn naar een nieuwe studiekeuze, is een op ACT gebaseerd studiekeuzetraject ontwikkeld. De vraag die we met dit onderzoek willen beantwoorden, is wat de effectiviteit van het nieuwe traject is.

Vanuit het hiervoor beschreven theoretische kader wordt verwacht dat deelnemers aan het ACT studiekeuzetraject na afloop psychologisch flexibeler zijn geworden, meer zijn gaan exploreren en zich meer kunnen binden aan keuzes. Kortom een positieve ontwikkeling doorgemaakt hebben in hun loopbaanidentiteit. Meer expliciet zijn de volgende verwachtingen opgesteld:

Verwachting 1: Deelnemers aan het ACT studiekeuzetraject rapporteren na de interventie meer psychologische flexibiliteit.

Verwachting 2: Deelnemers aan het ACT studiekeuzetraject hebben een positieve ontwikkeling doorgemaakt in hun loopbaanidentiteit.

Verwachting 3: Deelnemers aan het ACT studiekeuzetraject ervaren na de interventie een afname van problemen bij de studiekeuze.

Verwachting 4: Deelnemers aan het ACT studiekeuzetraject hebben tijdens de interventie meer bereidheid getoond om studiekeuzeactiviteiten te ondernemen.

Methode

Design

Er is zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van de loopbaanidentiteit. De deelnemers aan het ACT-studiekeuzetraject aan de HvA-UvA zijn in een voor-en nameting bevraagd via bestaande gevalideerde en betrouwbare vragenlijsten om de persoonlijke flexibiliteit en de studiekeuzeproblemen te meten. Daarnaast is een deel van de deelnemers na afloop van het traject geïnterviewd om zo in retrospectief de identiteitsontwikkeling die heeft plaatsgevonden in het ACT studiekeuzetraject te achterhalen. Het was praktisch en ethisch niet mogelijk om te werken met een controlegroep.

Interventie

Het ACT HvA-UvA studiekeuzetraject duurt 12 weken en bestaat uit 11 trainingsbijeenkomsten en 3 individuele gesprekken. De student werkt gedurende 10 uur per week met een groep medestudenten en onder begeleiding van twee keuzecoaches aan het maken van een bewuste studiekeuze. Het traject is een activiteit van Dienst Studentzaken van de HvA en de UvA en wordt begeleid door vier keuzecoaches. Deze keuzecoaches hebben ruime ervaring met de begeleiding van studiekeuzetrajecten of studieloopbaanbegeleiding bij de HvA-UvA. Twee van de keuzecoaches zijn tevens geschoold als psycholoog en drie keuzecoaches hebben een aanvullende cursus gedaan in Acceptance and Commitment Therapy. Wanneer een student uitvalt bij een studie aan een van de twee instellingen kan er op vrijwillige basis deelgenomen worden aan het traject. Studenten gaven zich op via de website en betaalden 750 euro wanneer ze een studie hebben gedaan aan de HvA of UvA en 1250 euro wanneer ze elders gestudeerd hebben. De meeste studenten die zich hebben aangemeld zijn door hun studieloopbaanbegeleider, decaan of studieadviseur geweest op het traject. Ook ervaringen van vrienden of familie met de studiekeuzetrajecten van de HvA-UvA worden genoemd als reden voor aanmelding. Voorafgaand aan het traject vond een intake plaats waarbij beoordeeld werd of er voldoende motivatie is en of er geen belemmerende factoren zijn zoals bijvoorbeeld een drugsverslaving. De 31 deelnemers waren verdeeld over twee groepen. Er werd gewerkt met twee trainers per groep. Groepsindeling vond plaats op basis van een zo evenwichtig

mogelijke verdeling naar geslacht, studieachtergrond en eventuele leerstoornissen of bijkomende psychische problemen.

Het ACT studiekeuzetraject is verdeeld in drie fases. Tijdens fase 1 ('Waarden en Zelfonderzoek') leren de deelnemers hun emoties en gedachten te accepteren en zich hier minder mee te identificeren. Er wordt geoefend met het loslaten van controle en vermijding, mindful aanwezig te zijn in het hier en nu en het zelf als context te ervaren. Hiernaast worden waarden verhelderd en maken de deelnemers hun eigen kompas met de voor hen belangrijkste waarden. Er wordt gestart met het 'bereid zijn' om spannende nieuwe explorerende activiteiten te gaan ondernemen. In fase 2 ('Studierichtingenonderzoek') worden, op basis van het eigen waardenkompas, toegewijde acties gepland waarbij studies systematisch onderzocht worden. Deelnemers worden gestimuleerd zoveel mogelijk bereid te zijn om spannende explorerende studiekeuzeactiviteiten te ondernemen zoals open dagen, meeloopdagen en interviews met studenten of beroepsbeoefenaars. Ook wordt aandacht besteed aan mindfulness en waar nodig aan het zelfonderzoek. Tenslotte wordt in fase 3 ('Besluitvorming') gestuurd op het maken van een of meerdere loopbaankeuzes door middel van een verdiepend studierichtingenonderzoek, een individueel gesprek met de trainer en een afrondend eindverslag en eindpresentatie. Gedurende het traject worden er diverse huiswerkopdrachten meegegeven, die worden uitgevoerd op een online platform. Een voorbeeld van zo'n opdracht is het gedurende een week bijhouden van regels die de student zichzelf oplegt om controle te houden over zijn gevoelsleven.

Deelnemers

Na een intake zijn 31 deelnemers (18 mannen en 13 vrouwen) in februari 2016 gestart met het ACT-studiekeuzetraject. De gemiddelde leeftijd van de deelnemers was 19,6 jaar. 20 studenten waren uitgevallen bij een eerste studie en 11 studenten hadden meerdere studies gevolgd en zijn hier vroegtijdig mee gestopt. 20 studenten studeerden tijdens hun laatste niet-afgeronde studie aan het HBO en 11 aan een universiteit. Bij een groot gedeelte van de deelnemers (17) was er naast studiekeuzeproblematiek ook sprake van leerstoornissen en/of gediagnosticeerde psychische problemen. Gedurende het ACT-traject zijn er drie studenten uitgevallen. Twee vanwege te grote persoonlijke problemen en één omdat er al eerder in het traject een loopbaankeuze is gemaakt. Alle deelnemers hebben meegedaan aan de voormeting. Tijdens de nametingen vulden 20 deelnemers de Career Decision Difficulties Questionnaire (CDDQ) in en 25 deelnemers de Flexibiliteits Index Test (FIT-60). De deelnemers van het studiekeuzetraject zijn na afloop allemaal gevraagd deel te nemen aan het interview. Ruim een derde stemde daarmee in, waaruit deelnemers geselecteerd zijn op basis van diversiteit aan input over persoonlijke ontwikkelingen. Uit beide trajectgroepen zijn na afloop van het traject uiteindelijk vier deelnemers, in totaal acht, geïnterviewd. De interviews zijn gehouden in de twee weken na afloop van het studiekeuzetraject.

Instrumenten

De psychologische flexibiliteit is in kaart gebracht met de FIT-60 (Batink, Jansen & De Mey, 2012a). Dit instrument bestaat uit zes subschalen te weten acceptatie, defusie, zelf als context, hier en nu (mindfulness), waarden en toegewijd handelen (commitment). Per subschaal wordt de deelnemer gevraagd 10 stellingen te beoordelen op de mate van instemming. Het instrument resulteert in zes factorscores en een totaalscore. Hoe hoger de score, hoe hoger de Psychologische Flexibiliteit. De psychometrische kwaliteiten van de FIT-60 zijn gevalideerd door Batink, Jansen en de Mey (2012b). De ontwikkeling van de loopbaanidentiteit van de deelnemers en de explorerende studiekeuzeactiviteiten zijn in kaart gebracht met semigestructureerde interviews. De interviewtopics zijn vormgegeven aan de hand van de zes fasen van binding en exploratie uit het onderzoek van Germeijs et al. (2012) en de identiteitstheorie van Marcia (1980). Om erachter te komen welke ontwikkelingen de deelnemers hebben meegemaakt tijdens het traject zijn er per fase gerichte vragen gesteld. De inhoudsvaliditeit van de interviews is nagestreefd door de interviewtopics te baseren op literatuur over identiteitsontwikkeling. Zo zijn de topics 'Wat heb je allemaal gedaan om erachter te

komen wat je wilt doen’, ‘In hoeverre heb je je verdiept in de mogelijkheden’ en ‘Hoe verbonden voel jij je met je keuze’ opgenomen om een beeld te krijgen van de zes fasen van binding en exploratie uit het onderzoek van Germeijs et al. (2012) en de ontwikkelingsfase uit de identiteitstheorie van Marcia (1980).

De problemen met betrekking tot de studiekeuze zijn gemeten met de Career Decision-making Difficulties Questionnaire (CDDQ). Dit instrument is gebaseerd op de taxonomie van moeilijkheden bij loopbaankeuzes van Gati, Krausz en Osipow (1996). De vragenlijst bestaat uit 34 items onderverdeeld in drie categorieën; ‘nog niet toe aan een keuze’, ‘niet genoeg informatie hebben’ en ‘tegenstrijdige informatie’. Huisman (2009) heeft in Vlaanderen onderzoek gedaan naar de psychometrische kwaliteiten. Deze zijn voldoende voor de inzet bij individuele loopbaanbegeleiding en bij onderzoek. De Folter en Luken (2015) hebben de lijst bruikbaar gemaakt voor Nederlandse leerlingen en studenten die zich oriënteren op een studie in het hoger onderwijs.

Data-analyse

Om verwachting 1 over een toename van psychologische flexibiliteit te toetsen zijn de scores op de FIT-60 bij voor- en nameting met elkaar vergeleken. Eerst is de normaliteit van de data onderzocht met de Kolmogorov Smirnov toets. Hieruit bleek dat de verkregen data niet afweken van een normale verdeling ($D(31)=.09, p=.2$). Dit maakt dat de paired samples T-tests kon worden uitgevoerd om verschillen tussen voor en nameting te testen. Uitgegaan is van eenzijdige toetsing bij een alpha van 0,05.

Om verwachting 3 over een afname van ervaren moeilijkheden bij de studiekeuze te toetsen is gekeken naar verschillen bij voor- en nameting op de CDDQ. Omdat deze data niet voldeden aan de assumpties voor normaliteit ($D(31)=.38, p<.05$) is gebruik gemaakt van de Wilcoxon Signed-Rank Test. Ook bij deze test is uitgegaan van eenzijdige toetsing bij een alpha van 0,05.

Verwachting 2 (identiteitsontwikkeling) en 4 (bereidheid studiekeuzeactiviteiten) zijn onderzocht door middel van kwalitatieve analyse van de interviews. Interviews zijn eerst volledig getranscribeerd. Vervolgens kregen de onderdelen van deze teksten een hoofdcode bestaande uit “exploratie of binding” en een meer concrete code. Zo kreeg een stuk tekst waarin werd uitgelegd naar welke open dag iemand is gegaan de code: exploratie: open dag. Op basis daarvan is een analyse en indeling gemaakt binnen de ontwikkelingsstadia van Marcia (1964) en binnen de stappen van Germeijs (2012).

Resultaten

Psychologische flexibiliteit

De afhankelijke variabele is hier de totaalscore op de FIT-60. De onafhankelijke variabele is hier het meetmoment (voormeting, nameting). Vijfentwintig deelnemers vulden de vragenlijst voor en na het traject in. Er is voldaan aan de assumptie van normaliteit, daarom is er gebruik gemaakt van de Paired Sample T-Test. De deelnemers scoorden na de interventie significant hoger op de FIT-60 totaalscore voor psychologische flexibiliteit ($t(24)=-3.2, p=.004$). Verder waren er significante verschillen in de verwachte richting op de subschalen: Jezelf als context $t(24)=-3,8, p=.001$, Hier en nu $t(24)=-2,6, p=.02$, Waarden $t(24)=-2,6, p=.02$ en Toegewijd handelen $t(24)=-5,2, p=.00$. Voor de schalen Acceptatie en Defusie zijn geen significante verschillen gevonden tussen voor- en nameting.

Tabel 1: Gemiddelde FIT- en subschaalscores bij voor- en nameting (N=25)

	Voormeting (SD)	Nameting (SD)	p	
FIT-60 totaal	207,8 (39)	224 (37)	0,004*	<i>Met * gemarkeerde p-waarden zijn significant op 0,05. n=25.</i>
Acceptatie	38,4 (9,5)	35,8 (7,7)	0,08	
Defusie	32,0 (12,1)	33,6 (9,0)	0,35	
Jezelf als context	29,1 (6,0)	32,9 (6,4)	0,00*	
Hier en nu	34,4 (7,9)	36,0 (7,4)	0,02*	
Waarden	43,8 (6,6)	46,5 (7,2)	0,02*	
Toegewijd_handelen	33,6 (7,5)	39,5 (6,5)	0,00*	

Identiteitsontwikkeling

Alle deelnemers geven aan begonnen te zijn met dit traject omdat ze gestopt waren met een studie en niet meer wisten wat ze moesten doen. Deelnemers waren allen van te voren intrinsiek gemotiveerd deel te nemen aan het traject. Zij waren zich bewust van de noodzaak om belangrijke beslissingen te nemen. De volgende quote illustreert de beginsituatie van de deelnemers: *‘Om een soort structuur te hebben in het proces over het nadenken wat je precies wilt doen. Omdat het nogal chaotisch in mijn hoofd, ik wil elke dag wat anders. Om het meer te ordenen gewoon. Dat is wat ik van te voren dacht, dat heb ik eraan.’* Retrospectief gezien bevonden de deelnemers zich aan het begin van het traject in de eerste stap van het model van Germeijs et al. (2012), de Oriëntatiestap.

De eerste fase van het studiekeuzetraject, ‘Waarden en Zelfonderzoek’, aansluitend bij stap 2 Zelfexploratie in het model van Germeijs, heeft grote indruk gemaakt op de deelnemers. Het merendeel geeft aan een persoonlijke ontwikkeling te hebben doorgemaakt. Zo beschrijven de deelnemers dat ze nieuwe dingen over zichzelf hebben geleerd, positieve veranderingen hebben ondergaan en negatieve gedragspatronen en belemmerende gedachten hebben weten te doorbreken. De meest genoemde ontdekkingen tijdens het zelfonderzoek waren: het ontdekken van wat je nou echt wilt en belangrijk vindt, bewustwording van angsten en belemmerende gedachtes, leren kiezen vanuit gevoel, meer zelfvertrouwen krijgen en het vinden van je eigen weg. De volgende quote illustreert de bevindingen: *‘Als je je eigen gedrag niet accepteert en je je eraan ergert dan krijg je ook nooit vertrouwen in jezelf’.* Twee deelnemers gaven aan weinig aan de zelfexploratie te hebben gedaan. Zij gaven hiervoor beiden de reden al veel van zichzelf te weten. Dit antwoord leek makkelijk gegeven en zou ook kunnen duiden op vermijding van zelfonderzoek.

Zeven van de acht deelnemers hebben grondig onderzoek gedaan in de breedte naar allerlei studiemogelijkheden (stap 3). Open- en meeloopdagen bezoeken, internetresearch doen, de opdrachten van de training uitvoeren en vragenstellen aan studenten zijn de meest gekozen manieren van onderzoek doen. Eén respondent gaf aan na het zelfonderzoek tot het besluit te zijn gekomen een tussenjaar te nemen in plaats van te gaan studeren. Zij heeft zich verder niet verdiept in studiemogelijkheden, maar in alternatieven voor wat zij zou kunnen gaan doen in plaats van studeren.

Anders dan bij de omgevingsexploratie in de breedte is het opvallend dat de omgevingsexploratie in de diepte (stap 4) meer gekoppeld werd aan persoonlijke aspecten. Vragen als *‘past dit wel bij mij?’* of *‘vind ik dit leuk genoeg om vier jaar vol te houden?’* komen hier aan te pas. Ongeveer de helft van de deelnemers heeft ook in deze fase grondig onderzoek gedaan. Zij hebben dit gedaan door middel van interviews met studenten, beroepsoefenaars en docenten, meeloopdagen, proefstuderen en het

bekijken van het curriculum van een studie naar interesse. Een respondent heeft zich niet verder verdiept in studiemogelijkheden. Dit is de eerder genoemde respondent die heeft gekozen voor een tussenjaar. Goed nadenken en luisteren naar je gevoel lijkt in deze fase een belangrijke rol te spelen. De volgende quote illustreert de bevindingen: *‘Ja dus dat is echt het belangrijkste en ik denk dat dat ook wel is met een studie, van zie ik mezelf dit volhouden nu op dit moment. Ontwikkel ik dan genoeg?’*

Stappen 5 en 6, Besluitvormingsfase en Binding zijn samengevoegd omdat deze sterk met elkaar samenhangen en geleidelijk in elkaar overlopen. Zes van de acht deelnemers hebben op basis van verdiepend onderzoek een definitieve loopbaankeuze gemaakt aan het einde van het traject, waarvan er 1 bewust heeft gekozen voor een tussenjaar. Twee deelnemers zijn nog in de besluitvormingsfase. Beiden hebben nog de keuze tussen drie studies. Hierin stellen de deelnemers zich flexibel op. Bij 1 van hen is het de vraag of er genoeg binding is ontstaan met 1 van de studies. De deelnemer geeft aan dat hij het liefst zou willen dat iemand hem vertelt wat hij moet doen.

Tabel 2 geeft weer welke ontwikkelingen de deelnemers hebben doorgemaakt vanuit de theorie van Marcia (1964). Uit de interviewvragen over de start van het traject blijkt dat sommige deelnemers al aan het exploreren waren aan het begin van het traject, maar dat de meesten nog geen periode van exploratie, noch een periode van binding doorgemaakt hadden tussen het stoppen met hun eerdere opleiding en het starten met het traject. Zoals in de inleiding beschreven stelt Marcia dat er vier verschillende identiteitsstadia te onderscheiden zijn. Op basis van de analyse van de vragen over de start van het traject kunnen twee deelnemers ingedeeld worden in de moratorium status en zes deelnemers in de diffusion-status. Dit is te zien in de kolom beginstatus in Tabel 2. Bijna alle deelnemers hebben een positieve ontwikkeling doorgemaakt. Deelnemers zijn over het algemeen meer gaan exploreren en zijn zich meer gaan verbinden met mogelijke vervolg studie(s). Zo is in Tabel 2 in de Kolom eindstatus te zien dat vijf van de acht deelnemers ingedeeld zijn in de achievement status. Bij drie deelnemers is de binding met nieuwe studies nog te weinig aanwezig. Deze deelnemers zijn echter allen actief bezig met verder exploreren, wat maakt dat ze ingedeeld zijn in de moratorium status. Opvallend is dat de twee deelnemers die aangaven minder te hebben gedaan op het gebied van zelfexploratie, een lage mate van binding voelen en zich aan het einde van het studiekeuzetraject bevinden in de moratorium of foreclosure status. Anderzijds geldt dat de deelnemers met een hoge mate van zelfexploratie, een hoge mate van binding ervaren en zich in de achievement-status bevinden.

Tabel 2: Mate van exploratie, binding en begin en eindstatus op basis van theorie van Marcia. De – en + geven aan of er wel of niet sprake is van de in de bovenste rij genoemde categorie.

Respondent	Beginstatus	Mate van Zelfexploratie	Mate van omgevingsexploratie	Definitieve keuze	Mate van binding	Eindstatus
1	Moratorium	-	+ -	Nee	-	Moratorium
2	Diffusion	+	+	Half	+	Moratorium
3	Moratorium	+	+	Ja	+	Achievement
4	Diffusion	-	+	Half	+ -	Moratorium
5	Diffusion	+	+	Ja	+	Achievement
6	Diffusion	+	+	Ja	+	Achievement
7	Diffusion	+	+	Ja	+	Achievement
8	Diffusion	+	-	Ja	+	Achievement

Ervaren keuzemoeilijkheden

De resultaten met betrekking tot de moeilijkheden die de studenten ervaren bij hun studiekeuze, zijn weergegeven in tabel 3. Zoals beschreven onder het kopje data-analyse zijn de verschillen getoetst met de Wilcoxon Signed-Rank Test. De deelnemers scoorden na de interventie significant lager op de CDDQ totaalscore ($T=18, p < .05$) Op de categorieën 'Niet genoeg informatie' ($T=15, p < .05$) en 'Tegenstrijdige informatie' ($T=28, p < .05$) zijn de ervaren moeilijkheden significant afgenomen. De subschaal 'Niet toe zijn aan keuze' laat geen significant verschil zien ($T=87,5, p = 0.5$). Nadere inspectie van de antwoorden die de deelnemers gaven op de vragen die deel uitmaken van deze subschaal, laat zien dat dit resultaat kan worden toegeschreven aan het feit dat tegen de verwachting in enkele belemmerende overtuigingen zijn toegenomen. Studenten geven vaker aan te geloven dat één bepaalde studierichting bij hen past, en ze verwachten vaker dat zij met de studie die ze kiezen, al hun ambities waar zullen kunnen maken.

Tabel 3: Gemiddelde CDDQ- en categoriescores bij voor- en nameting

	Voormeting (N=31)	Nameting (N=20)	p
CDDQ totaal	4,6 (0,9)	3,5 (1,0)	0,002
Niet toe zijn aan keuze	4,5 (1,2)	4,6 (0,9)	0,7
Niet genoeg informatie	5,3 (0,9)	3,0 (1,6)	0,00
Tegenstrijdige informatie	3,9 (1,4)	3,0 (1,0)	0,01

*Standaarddeviaties zijn vermeld tussen haakjes. Met * gemarkeerde p-waarden zijn significant op 0,05.*

Bereidheid voor studiekeuzeactiviteiten

Verwachting 4 is getoetst door in de interviews te zoeken naar momenten waarop deelnemers bereidheid hebben getoond door explorerende activiteiten te ondernemen.

In het traject werden in eerste instantie explorerende activiteiten aangeboden om de bereidheid in het algemeen te vergroten. In de tweede fase van het traject werd bereidheid ingezet om explorerende studiekeuzeactiviteiten uit te voeren. Uit de gegevens blijkt dat alle deelnemers veel geëxploreerd hebben. Het lijkt echter dat niet iedereen de niet-studiegerelateerde exploratieactiviteiten heeft uitgevoerd. Zo waren er maar drie van de acht deelnemers die de out of comfortzone opdracht 'eens 2 uur naar een witte muur kijken' hadden uitgevoerd. Dit is een acceptatie-opdracht waarin de deelnemer gevraagd wordt om te gaan zitten voor een witte muur en daar twee uur lang naar te kijken. Studiegerelateerde exploratieopdrachten werden wel vaak uitgevoerd. Twee derde van de deelnemers heeft een meeloopdag gedaan. Vijf van de acht deelnemers hebben interviews met studenten of beroepsofenaars gehouden.

De voornaamste redenen voor het niet meedoen aan activiteiten waren 'het nut er niet van inzien' of 'te veel moeite'. De deelnemers gaven tevens aan dat de doelen van de opdrachten niet altijd even duidelijk waren en daardoor werden ze niet altijd als waardevol gezien.

Discussie

De bevindingen bevestigen verwachting 1 dat deelnemers aan het ACT studiekeuzetraject na afloop meer psychologische flexibiliteit laten zien. Dit blijkt vooral uit het feit dat deelnemers een flexibeler

zelfbeeld ervaren, meer mindful zijn, zicht hebben op wat hun waarden zijn en meer commitment met hun waarden ervaren. Wel blijkt dat de deelnemers niet meer bereid zijn geworden om zaken die zij niet in de hand hebben te accepteren.

Ook verwachting 2 is bevestigd. Na de interventie gaven de deelnemers aan meer te exploreren en zich meer verbonden te voelen met hun waarden. Dit maakte dat het merendeel van de deelnemers een groei heeft doorgemaakt tot de identity achievement status. Alleen de deelnemers die vanaf het begin al moeite ervaarden met het vergroten van zelfkennis, blijken zich minder ontwikkeld te hebben op hun loopbaanidentiteit.

De bij de studiekeuze ervaren problemen zijn conform verwachting 3 afgenomen. Met name ervaren de deelnemers minder informatietekorten en minder tegenstrijdigheden in hun informatie. Belemmerende overtuigingen zijn niet afgenomen. Het lijkt erop dat de belemmerende gedachte dat er één perfecte studie bestaat, is toegenomen. Dit maakt studenten juist minder flexibel.

Deelnemers hebben zoals verwacht explorerende studiekeuzeactiviteiten ondernomen tijdens het ACT-studiekeuzetraject. Het idee om in eerste instantie al te oefenen met het ondernemen van experimentele activiteiten om de bereidheid nieuwe dingen te doen al wat te vergroten, is niet overgekomen. Het is belangrijk om als trainers duidelijker stil te staan bij het vergroten van bereidheid. Wel kan gesteld worden dat de deelnemers huiswerkopdrachten uitgevoerd hebben, die gericht zijn op de studiekeuze, zoals meeloopdagen en interviews met studenten of beroepsbeoefenaars. Al zijn dit over het algemeen de nog wat voor de hand liggende explorerende activiteiten en valt er zeker nog winst te boeken binnen het traject om deelnemers meer buiten hun comfortzone te laten experimenteren met studiekeuzeactiviteiten.

Kortom op de onderzochte gebieden (psychologische flexibiliteit, loopbaanidentiteit, ervaren problemen bij de studiekeuze) zijn positieve ontwikkelingen vastgesteld bij de deelnemers aan het nieuwe studiekeuzetraject. Bij deze positieve conclusie moeten enkele kanttekeningen worden geplaatst. In de eerste plaats betreft het een onderzoek op bescheiden schaal. In totaal deden 31 studenten mee, waarvan er acht zijn geïnterviewd. In de tweede plaats zijn geen vergelijkingen mogelijk, noch met de eerdere versie van het heroriëntatietraject, noch met een controlegroep. Dit maakt het onmogelijk om te stellen dat het traject verbeterd is ten opzichte van het oude traject of om de positieve effecten met zekerheid aan het traject toe te schrijven. De resultaten van het onderzoek hebben wel een voorzichtige inhoudelijke evaluatie van het studiekeuzetraject mogelijk gemaakt, waaruit de volgende verbetervoorstellen voortvloeien. Deze informatie kan andere opleidingen die willen experimenteren met studiekeuzebegeleiding op basis van ACT inspireren om met een aantal zaken in het bijzonder rekening te houden.

Het valt op dat deelnemers na de training op de CDDQ significant hoger scoren op twee items van de subschaal Belemmerende Overtuigingen. Onbedoeld lijkt het traject te hebben bijgedragen aan de onrealistische verwachting dat er één perfecte studie bestaat, waarmee de student al zijn ambities zal kunnen waarmaken. Vanuit de achtergronden van de CDDQ en het gedachtegoed van ACT is duidelijk dat een dergelijke overtuiging negatieve effecten heeft op het studiekeuzeproces en op psychologische flexibiliteit.

Uiteraard is het kiezen van een studierichting en je daaraan committeren niet disfunctioneel. Tijdens het traject is juist veel aandacht geweest om studenten zich vanuit waarden te laten committeren aan een studierichting. Het is wel disfunctioneel als een student meent dat er slechts één studiekeuze is die de goede keuze zou zijn en die al je ambities waar zal kunnen maken. In feite is er geen sprake van kiezen, als er maar één studie bij je past. Dan zou het gaan om het vinden van die ene mogelijkheid. Kiezen impliceert het je committeren aan één van een aantal ongeveer gelijkwaardige mogelijkheden. Onze aanbeveling is om in het traject aandacht te besteden aan dit thema. Dit kan ertoe bijdragen dat deelnemers beter in staat zullen zijn tot acceptatie van onzekerheid over zichzelf en over hun toekomst. Het blijft belangrijk een balans te zoeken tussen enerzijds flexibele acceptatie van wat er op je pad komt en anderzijds het committeren aan waarden en van daaruit toegewijde studiekeuzes maken.

Uit de antwoorden op de afzonderlijke CDDQ vragen is tevens gebleken dat studenten na het traject kiezen in het algemeen nog steeds even moeilijk vinden. Op basis van deze bevinding is onze tweede aanbeveling om nog meer aandacht te besteden aan kennis en vaardigheden rondom kiezen. In het traject zou meer aandacht kunnen worden besteed aan het gebruik van descriptieve en normatieve keuzemodellen, oefenen met beslissingschema's, innerlijke stemmen en het inzetten van mindfulness en geformuleerde waarden bij het maken van toekomstige beslissingen.

Onze laatste aanbeveling vloeit voort uit het feit dat deelnemers bij de interviews aangaven behoefte te hebben aan meer zelfsturing en aan meer duidelijkheid over de functie van de experimentele studiekeuzeactiviteiten. Het verdient aanbeveling in toekomstige trajecten deze experimentele activiteiten beter uit te leggen en studenten zelf activiteiten te laten kiezen. Immers, in de snel veranderende, flexibele arbeidsmarkt is het belangrijk om onbekend terrein te durven betreden en te accepteren dat er dan dingen gebeuren die je niet altijd in de hand hebt.

Literatuur

- Batink, T., Jansen, G., & De Mey, H. (2012a). *De Flexibiliteits Index Test (FIT-60)*. Opgehaald van [http://www.hoeflexibelbenjij.nl/attachments/File/Flexibiliteits_Index_Test_-_Revisie_2015\(HQ\).pdf](http://www.hoeflexibelbenjij.nl/attachments/File/Flexibiliteits_Index_Test_-_Revisie_2015(HQ).pdf)
- Batink, T., Jansen, G., & De Mey, H. (2012b). De Flexibiliteits Index Test (FIT-60): Een beknopte beschrijving. *GZ-Psychologie*, 5, 18-21.
- Bergner, R. M., & Holmes, J. R. (2000). Self-concepts and Self-concept Change : A Status Dynamic Approach. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 37(1), 36-44.
- Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, 21(1), 39-66.
- Brummelman, E., Thomaes, S., Overbeek, G., de Castro, B. O., van den Hout, M. A., & Bushman, B. J. (2014). On feeding those hungry for praise: Person praise backfires in children with low self-esteem. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(1), 9-14.
- Bussemaker, J., & Dekker, S. (2016). *Brief 1062328 aan de Tweede Kamer d.d. 28 september 2016 betreffende Loopbaanoriëntatie en -begeleiding*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Creswell, K. G., Sayette, M. A., Schooler, J. W., Wright, A. G. C., & Pacilio, L. E. (2016). Visceral States Call for Visceral Measures: Verbal Overshadowing of Hunger Ratings Across Assessment Modalities. *Assessment*, 1-10. Opgehaald op 30 August 2016 van <https://www.researchgate.net/publication/301697989>.
- Dijksterhuis, A. (2008). *Het slimme onbewuste: Denken met gevoel*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Folter, A. de, & Luken, T. (2015). *Beelden van mijn toekomst: Een ACT toolkit voor loopbaanoriëntatie en -begeleiding*. Arnhem: Nederlandse Stichting voor Psychotechniek.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Germeijs, V., Luyckx, K., Notelaers, G., & Goossens, L. (2012). Choosing a major in higher education: Profiles of students' decision-making process. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 229-239.
- 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.
- Huisman, A. (2009). *De keuze van een studie in het hoger onderwijs: Onderzoek naar de betrouwbaarheid en validiteit van de Career Decision Making Difficulties Questionnaire*. Masterproef Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.

- Inspectie van het onderwijs (2016). *Onderzoekskader 2017 voor het toezicht op het voortgezet onderwijs*. Definitieve versie 10 oktober 2016. Den Haag: Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.
- Jacobs, S. J., & Blustein, D. L. (2008). Mindfulness as a Coping Mechanism for Employment Uncertainty. *Career Development Quarterly*, 57(38), 22–27.
- 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.
- Lengelle, R., Luken, T., & Meijers, F. (2016). Is self-reflection dangerous? Preventing rumination in career learning. *Australian Journal of Career Development*, 25(3), 99–109.
- Luken, T. (2009). *Het dwaalspoor van de goede keuze: naar een effectiever model van (studie)loopbaanontwikkeling*. Oratie. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Luken, T. (2013). Lob en voorspoedige loopbaanontwikkeling. 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. 23-31). Deventer: Kluwer.
- Luken, T. (2017). Loopbaanreflectie en onze hersenen: Wat betekenen nieuwe inzichten over ons brein voor reflectie bij loopbaanontwikkeling en -begeleiding? In F. Meijers, & K. Mittendorff (red.), *Zelfreflectie in het hoger onderwijs* (pp. 203-224). Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Beyers, W., & Missotten, L. (2012). Processes of Personal Identity Formation and Evaluation. In S.J. Schwartz, K. Luyckx, & V.L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 77-98). New York: Guilford Press.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*, 9(11), 159-187.
- Meijers, F. (1995). *Arbeidsidentiteit: studie- en beroepskeuze in de postindustriële samenleving*. Alphen aan den Rijn: Samson HD Tjeenk Willink.
- Meijers, F., Kuijpers, M., Mittendorff, K., & Wijers, G. (red.)(2014). *Het onzekere voor het zekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Nationale DenkTank. (2007). Succes op school! 12 frisse ideeën voor onderwijs als intermediair tussen leerlingen, arbeidsmarkt en maatschappij. Eindrapport 2007. Amsterdam: Stichting De Nationale DenkTank.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking Rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 400–424.
- Onderwijsraad (2014). *Overgangen in het onderwijs*. Briefadvies 20140049/1038. Den Haag: Onderwijsraad.
- ROA. (2008). *Voorlichting en begeleiding bij de studie- en beroepskeuze en de rol van arbeidsmarktinformatie*. Maastricht: ROA.
- RWI. (2008). *Voor de keuze. Voorstellen voor een betere studie- en beroepskeuzebegeleiding*. Den Haag: Raad voor Werk en Inkomen.
- 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.
- Smith, J. M., & Alloy, L. B. (2009). A roadmap to rumination: a review of the definition, assessment, and conceptualization of this multifaceted construct. *Clinical psychology review*, 29(2), 116–28.
- Stemers, F. J. (2010). *Blijvende inzetbaarheid in langere loopbanen*. Academisch proefschrift. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Taber, B. J., & Blankemeyer, M. S. (2015). Time perspective and vocational identity statuses of emerging adults. *Career Development Quarterly*, 63(2), 113–125. doi:10.1002/cdq.12008
- Tiemeijer, W. L. (2011). *Hoe mensen keuzes maken: De psychologie van het beslissen*. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Vereniging Hogescholen (2017). *Feiten en cijfers: Afgestudeerden en uitvallers in het hoger beroepsonderwijs*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Vondracek, F. W. (1992). The construct of identity and its use in career theory and research. *The Career Development Quarterly*, 41, 130-144.

VSNU (2017). *Status na 1 jaar: Doorstuderen en uitval studenten*. Opgehaald op 27 september 2017 van <http://www.vsnu.nl/doorstuderen-en-uitval.html>

Wilson, T. D., & Schooler, J. W. (1991). Thinking too much: Introspection can reduce the quality of preferences and decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 181-192.