

## **Mindfulness bij het aanpakken van studie-uitstelgedrag in het Hoger Onderwijs**

### **Aanleiding**

Uitstelgedrag is het steeds weer, ondanks goede voornemens, uitstellen van het uitvoeren van bepaalde taken, waardoor beoogde doelen niet binnen een gestelde tijd worden bereikt (Milgram, 1991; Senecal, 1995). Studie-uitstelgedrag is het uitstellen van studietaken, zoals leren voor een tentamen. Studie-uitstelgedrag is een wijdverbreid probleem in het Hoger Onderwijs; ca. 40% van de studenten stelt het schrijven van een paper uit, en 60% het bijhouden van wekelijkse studieopdrachten (Onwuegbuzie, 2000). Het leidt tot sub-optimale academische prestaties, zoals lage tentamencijfers (Steel, 2000; Wesley, 1994) en een verhoogd risico op studie- en cursusuitval (Wesley, 1994). Binnen diverse Universiteiten en Hogescholen in Nederland en ook daarbuiten, worden daarom cursussen aangeboden voor studenten die last hebben van studie-uitstelgedrag. In deze cursussen –vaak ‘Zelfmanagement’ genoemd- gebruikt men veelal interventies uit de cognitieve gedragstherapie (CGT) om studenten aan de slag te helpen (Schouwenburg, 2004). Momenteel wordt aan de universiteiten van Leiden en Rotterdam gewerkt met een nieuwe benadering daarbij: mindfulness. Mindfulness, ofwel ‘opmerkzaamheid’, kan kort omschreven worden als het doelgericht en zonder oordeel aandacht geven aan wat zich van moment-tot-moment aandient (Kabatt-Zinn, 2009). Vanuit mijn eigen ervaring met het werken met studenten met studie-uitstelgedrag heb ik gemerkt dat mindfulness ingezet kan worden in een zelfmanagement training, en mogelijk het effect ervan kan versterken.

In dit essay staat daarom de stelling centraal dat mindfulness een positieve bijdrage kan leveren aan de effectiviteit van een op cognitieve gedragstherapie gebaseerde aanpak van studie-uitstelgedrag in de academische setting. Om dit te toetsen beschrijf ik allereerst relevante kenmerken van studie-uitstelgedrag, en verklarende theorie over het verschijnsel. Daarna ga ik kort in op de op CGT gebaseerde cursussen, en op de beperkingen ervan, die ikzelf als trainer heb ervaren. Daarna vertel ik wat mindfulness inhoudt, en wat er mee bereikt kan worden en waarom dit de effectiviteit van een op CGT gebaseerde cursus kan versterken.

### **Kenmerken van studie-uitstelgedrag en de ‘uitsteller’**

Het proces van uitstellen is een soort spiraal. Het begint met een voornemen (‘Nu ga ik echt beginnen!’), dat niet wordt nagekomen. Daarna voelt de student zich ellendig (schuldig, spijtig, teneergeslagen of iets anders). Om het gemoed wat te sussen worden allerlei smoezen verzonnen (bv. ‘ik heb morgen nog tijd zat’). Vervolgens herhaalt dit proces zich keer op keer: de student(e) begint weer met een goed voornemen, om dit vervolgens opnieuw niet te realiseren, enzovoorts. Men voelt zich hierdoor machteloos, slecht over zichzelf, en ontstaat twijfel aan de eigen vermogens en aan de eigen waardigheid. Hierdoor lukt het steeds

minder om aan de slag te gaan, en zo ontstaat een spiraal van mislukte voornemens, verminderd zelfvertrouwen, en negatieve gedachten en emoties. Bij *chronisch studie-uitstelgedrag* is deze spiraal niet meer door de student op eigen kracht te doorbreken.

Opvallend is het onbewuste en automatische karakter van het uitstelgedrag. Uitstellers zijn niet goed in staat om te doorgronden wat er *exact* plaatsvindt als men iets uitstelt. De vraag wat men nu precies voelt, denkt of doet *tijdens of vlak vóór het moment van uitstellen*, wordt aan het begin van een cursus vrijwel altijd beantwoord met 'dat weet ik niet precies'. Het uitstellen lijkt iets dat hen overkomt, en waar men ervaart geen controle over te hebben. Er is nauwelijks bewustzijn van innerlijke processen die zich afspelen op het uitstelmoment zelf.

Studenten die chronisch uitstellen melden verder dat ze snel afgeleid zijn, en zich slecht kunnen concentreren als ze eenmaal aan een taak zijn begonnen. Hierdoor dwalen de gedachten veel af naar andere zaken, bijvoorbeeld andere dingen die nog gedaan moeten worden, naar gepieker of dagdromen. Dit kan onder meer ertoe leiden dat men na het 'lezen' van een pagina studiestof als het ware wakker schrikt en geen weet heeft van wat men heeft gelezen.

Tenslotte kunnen studie-uitstellers over het algemeen niet goed reflecteren op hun eigen handelen. Schouwenburg (2004, p.9-10) schrijft daarover: "[...] self-reflection [...] is generally not a strong point with procrastinators. They find it difficult to focus their attention on their study behavior, their concentration is often impaired, they underestimate time needed for completing study tasks [...]".

### **Wat verklaart studie-uitstelgedrag?**

Er bestaan verschillende visies op hoe uitstelgedrag te verklaren is. Gedragstheoretici gaan ervan uit dat het gedrag is aangeleerd, wat voortkomt uit de natuurlijke behoefte van mensen om liever dingen te doen die op korte termijn een plezierige opbrengst geven, dan dingen die pas op termijn iets opleveren (McCown, 1986). Niet voor iedereen echter leidt deze natuurlijke neiging tot chronisch studie-uitstelgedrag. Pas als het onwenselijke (uitstel)gedrag in het verleden keer op keer bekrachtigd is, slijt een disfunctioneel gedragspatroon in.

De cognitieve theorie gaat –in algemene termen- er van uit dat niet de omstandigheden bepalen hoe we handelen en ons voelen, maar onze *interpretatie* van die omstandigheden. Ellis en Knaus (2002) veronderstelden al in 1977 dat irrationele opvattingen over onszelf en de wereld om ons heen uitstelgedrag veroorzaken en in stand houden. Een voorbeeld van zo'n opvatting is 'Het is ondragelijk als ik voor dit tentamen zak!'.

Psychoanalytische theorie beziet studie-uitstelgedrag als een vermijdingsstrategie. Het gedrag, hoe ondermijnd ook, heeft een functie: het beschermen van een gevoel van eigenwaarde en (onbewuste) angst vermijden (Burka & Yuen, 1983). Door niet te beginnen met studeren, of ermee op te houden als men wel

gestart is, gaat de student onbewust de confrontatie uit de weg met onaangename emoties, zoals (faal)angst, frustratie of verveling (Sapadin, 1993).

Hoewel in de literatuur nog weinig consensus heerst over verklarende theorie [Steel (2010)], sluiten deze visies elkaar niet uit. Door ervaringen in het verleden, waarbij het uitstellen van studeren ten gunste van iets anders gaan doen bekrachtigd werd, is een reactief patroon van denken, voelen en handelen ingesleten. Dit patroon wordt onbewust 'getriggered' op het moment van (denken aan) beginnen met studeren. De gedachten hebben een negatief karakter, vaak met negatieve oordelen over zichzelf, hetgeen een bedreiging is voor gevoel van eigenwaarde. De emoties die daarbij komen zijn akelig en stressvol. Door het studeren uit te stellen, of ermee te stoppen, vermijdt men de nare emoties en de stress, en beschermt men zichzelf –tijdelijk- daartegen. Op deze wijze wordt het uitstellen opnieuw beloond. Het vermijden van de situatie voorkomt het optreden van de akelige emoties, en tegelijkertijd voorkómt dezelfde vermijding dat, via operante conditionering, de akelige emoties kunnen verdwijnen. Het proces van disfunctioneel leren zet zich zo voort.

Samengevat bestaat in de literatuur min of meer consensus over de volgende uitspraken:

1. Studie-uitstelgedrag is aangeleerd proces van onbewust en automatisch reageren op bepaalde situaties.
2. Het kan gezien worden als een vorm van *experientiele vermijding*: het niet in contact willen blijven met bepaalde belevingen en stappen ondernemen om dit contact te voorkomen of verminderen. De confrontatie met de studietaak levert als akelig ervaren emoties op vermeden worden door het studeren uit te stellen.
3. Belemmerende gedachten en overtuigingen houden het gedrag in stand. Door herhaalde negatieve self-statements voedt men het gebrek aan zelfvertrouwen. Door excuses te zoeken (bv. 'ik was gewoon te moe om te studeren') sust men de negatieve emoties die het gevolg zijn van het uitstelgedrag.
4. Studie-uitstelgedrag gaat gepaard met slecht concentratievermogen en onvermogen om de aandacht vast te houden. De aandacht vliegt veel weg naar afleidingen en afleidende gedachten.
5. Uitstellers zijn in het algemeen slecht in staat tot (zelf)reflectie.

### **Werkwijze van zelfmanagementcursussen en beperkingen ervan**

Een training gebaseerd op het cognitieve gedragsmodel is de meest gehanteerde aanpak van studie-uitstelgedrag in Nederland (Schouwenburg, 2004). Grofweg bestaat deze aanpak uit de volgende componenten (Ossebaard en van den Heuvel, 2003):

- Gedragscomponent: aanleren van wenselijk gedrag door leren plannen op schrift, doelen stellen, monitoren van tijdsbesteding en eigen gedrag, belonen van successen, activiteiten gericht op het minder aantrekkelijk maken van afleidingen.
- Cognitieve component: rational-emotive behavioral therapie (REBT) (zie bv. Ellis, 1994). Bij REBT worden belemmerende gedachten of overtuigingen onderzocht op hun consequenties en geldigheid. (Ik ga hier

niet verder op in; zie voor een beschrijving van de toepassing in deze setting Van Essen, Van den Heuvel en Ossebaard (2004).)

- Psycho-educatie over uitstelgedrag

Hoewel dergelijke cursussen effectief zijn, is een aantal beperkingen te noemen. Ten eerste is het lastig om de gedragscomponent succesvol te laten zijn als de neiging tot vermijden erg sterk is. Het aanleren van functioneel studiegedrag vergt het ontwikkelen van een 'nieuwe leergeschiedenis', eentje waarin nieuw, functioneel gedrag wordt bekrachtigd. Daarvoor is het nodig dat de student bereid is zich bloot te stellen aan de stressvolle studiesituatie. Met name bij erg angstige studenten kan de weerstand daartegen zo groot zijn, dat men deze confrontatie eenvoudigweg niet aan wil gaan, waardoor gedragsmaatregelen hun werking niet kunnen doen.

Ten tweede, is het werken met het veranderen van gedachtepatronen bij academici niet altijd effectief. Hoog intelligente mensen kunnen makkelijk in rationele discussies verzanden, wat er in het beste geval toe leidt dat men wel enigszins begrijpt dat een gedachte niet logisch of functioneel is, maar men er toch geen afstand van kan nemen. Dit komt mede, doordat het werken met REBT vergt dat men in staat is tot (zelf)reflectie. Bij het zelfonderzoek dat REBT eigenlijk is worden veel vragen gesteld die gericht zijn op het bewerkstelligen van reflectie op het eigen denken en voelen. En dit vermogen is zoals gezegd niet goed ontwikkeld bij de meeste uitstellers. In mijn eigen praktijk heb ik gemerkt dat dit belemmeringen mee kan brengen die het werken met REBT bemoeilijken. Zo kan sprake zijn van verwarring zijn tussen voelen en denken, of het niet kunnen benoemen van gedachten of gevoelens, of identificatie met de eigen gedachten (ik ben wat ik denk), waardoor het denkproces zelf niet wordt onderscheiden van de gedachte-inhoud. Het is dan extra lastig om studenten die in een proces van rationaliseren terecht komen 'er uit te halen', bijvoorbeeld door via bevragen op gevoelsniveau het gevoelscontact terug te krijgen. Studenten geven zelf aan -in zelfrapportages na afloop van de cursussen- dat van alle cursuscomponenten REBT het minst heeft opgeleverd.

Tenslotte, geen van de cognitieve gedragscomponenten is gericht op het verbeteren van de concentratie, terwijl die juist zo slecht is bij uitstellers.

### **Wat is mindfulness?**

Mindfulness kan gedefinieerd worden als opmerkzaamheid van wat er van moment-tot-moment gebeurt, in en om ons heen. Het houdt in dat je aandacht geeft op een speciale manier: doelbewust, op het moment zelf en niet oordelend (Kabat-Zinn, 2009). Jon Kabat-Zinn ontwikkelde vanuit zijn eigen ervaring met vipassana-meditatie een cursus voor uitbehandelde patiënten met ernstige stress- en pijnklachten, waarin mindfulness meditatie-oefeningen gebruikt worden om opmerkzaamheid te trainen. Inmiddels blijkt uit wetenschappelijk onderzoek dat deze manier van werken, oorspronkelijk genaamd Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR), leidt tot reductie een afname van pijn en stressklachten bij de deelnemers (Bear, 2003).

Dankzij het werk van Segal, Williams en Teasdale (2002) is deze werkwijze inmiddels ook uitgewerkt in de zogenaamde MBCT: mindfulness based cognitieve therapie, bedoeld om terugval bij depressie te voorkomen. Ook van deze aanpak weten we inmiddels dat deze werkt: met name bij mensen die al meerdere depressieve episodes hebben meegemaakt reduceert het de kans op terugval (Baer, 2003).

MBCT kan naast de Acceptance and Commitment Therapy (ACT) (zie bv. Hayes, (2006); A-Tjak, (2008)) en dialectische gedragstherapie (Linehan, (1993)), geschaard worden onder de zogenaamde 'derde generatie gedragstherapie'. Basaal verschil met de tweede generatie gedragstherapie is de opvatting die men heeft over de rol van automatische gedachten bij (psychisch) disfunctioneren. In de derde generatie gedragstherapie gaat het er niet zozeer om dat de *inhoud* van de gedachte veranderd dient te worden –zoals dat in de tweede generatie het geval is- maar eerder dat de *houding* die we naar de gedachte hebben dient te veranderen. Deze houding dient er een te worden van oordeelloze opmerkzaamheid; we zijn bewust van de gedachten die we hebben, van moment tot moment, zonder er in te geloven, of niet in te geloven. We nemen ze eenvoudigweg waar, zoals ze zijn. Het idee is dat we door deze houding de –eventuele- destructieve werking van automatische gedachten ontkrachten.

### **Wat levert mindfulness op en hoe past dit bij uitstelgedrag aanpakken?**

Er zijn diverse opbrengsten van de beoefening van mindfulness te beschrijven. Ik beperk me hier tot die welke van belang zijn als je mindfulness wilt gebruiken bij de aanpak van uitstelgedrag.

Mindfulness beoefent de vaardigheid van moment tot moment met de aandacht aanwezig te zijn in het hier en nu, opmerkzaam voor al dat zich aandient. Dit staat tegenover de neiging van onze geest om op de automatische piloot te gaan, waarin we als het ware meegesleept worden door onze gedachtestroom, waaruit we na enige tijd weer 'ontwaken'. Door opmerkzaam te zijn van elk moment, is het mogelijk om onze automatische en onbewuste patronen van reageren op bepaalde situaties te stoppen. Segal e.a. (2004, p.183) schrijven hierover: "De boodschap is dat je moet onderzoeken hoe je je meer bewust kunt worden van alle mogelijke ervaringen, zodat je er aandachtsggericht leert reageren, in plaats van automatisch." Bij automatisch reageren gaat het met name om twee manieren: de eerste gaat over het niet willen loslaten van wat prettig is. De tweede gaat over het weg willen maken van dat wat onaangenaam is, bv. door het te vermijden. Een aandachtgerichte manier van reageren (ook wel 'responderen' genoemd) houdt in dat je eerst stopt, bewust ademhaalt, en je dan bewust wordt van keuzerepertoire dat voorhanden is. Kortom, mindfulness richt zich op het doorbreken van automatische en onbewuste reactiepatronen, en biedt een mogelijkheid om een verruimd zicht te krijgen op mogelijke opties, waaruit een bewust afgewogen keuze gemaakt kan worden. Door met opmerkzaamheid te blijven bij onaangename emoties, gevoelens of gedachten is het mogelijk om te leren dat deze niet zo overweldigend zijn als we misschien onbewust aan hebben genomen. En dat het mogelijk is om zelfs heftige emoties gewoon te ervaren, met aandacht, en dat ze dan uiteindelijk voorbijgaan (Segal e.a., 2004). Dit is van belang voor het afleren van patronen van experientiele vermijding (Baer, 2003), wat eigenlijk

precies het omgekeerde is: het niet in contact willen blijven met bepaalde ervaringen (zoals gedachten en gevoelens). Door mindfulness te beoefenen, leer je het vermogen aan om niet meer weg te vluchten voor het onaangename, maar het te ondergaan. Dit biedt de mogelijkheid om te gaan ervaren dat dat wat we onbewust zo vreesden, te dragen is.

De koppeling naar studie-uitstelgedrag is makkelijk te maken, omdat het zoals gezegd een aangeleerd proces van onbewust en automatisch reageren is op bepaalde situaties waarbij experientele vermijding aan de orde is. Door mindfulness te beoefenen kan de student leren om het moment van uitstellen bewust te maken, en gewaar te worden van wat er zich afspeelt in zichzelf. Deze eerste stap van stoppen met reageren is nodig om een tweede stap te maken: de neiging tot vermijden van angst, frustratie of verveling aan te pakken. Als studenten eerst het vermogen ontwikkelen om bij akelige emoties en andere ervaringen te blijven, kunnen ze het proces van uitstellen gaan verkennen. Ze hoeven niet meer elke poging om te gaan studeren te vermijden; ze kunnen gaan zitten, en ervaren hoe het is om te studeren, bewust van alles wat ze voelen en denken, hoe akelig dit ook is. Dit stelt hen in staat om zicht te krijgen op beschikbare handelingsopties, en om bewust te kiezen voor nieuw (studie)gedrag. En juist dat is wat noodzakelijk is om functionelere gedragspatronen aan te leren. Mindfulness werkt in deze zin op twee fronten. Het stopt het automatische en onbewuste reactiepatroon van het uitstellen of stoppen van het studeren. Maar daarmee is nog geen wenselijker gedrag aangeleerd. Echter, door het te koppelen aan gedragsinterventies, ontstaat de gelegenheid om naast dit stoppen van disfunctionele 'oude' gedragspatronen, nieuwe, functionele patronen aan te leren. Kortom, door mindfulness en gedragsinterventies te koppelen worden het reageren vanuit verkeerd aangeleerde patronen afgeleerd, en wordt nog niet ontwikkeld wenselijk studiegedrag aangeleerd.

Een tweede opbrengst van mindfulness is het voorkomen dat zich negatieve denkpatronen vastzetten die negatieve gemoedstoestanden kunnen doen escaleren (Segal e.a., 2004). Het doel van mindfulness is niet om de negatieve gemoedstoestanden te verdringen, maar om te voorkomen dat ze blijven. De gedachten worden dus niet bevochten, maar mogen er zijn zoals ze zijn. Ze worden enkel geobserveerd, en door ze vroegtijdig waar te nemen wordt hun ondermijnende kracht afgezwakt. Door de houding ten opzichte van negatieve gedachtepatronen aan te pakken, en niet de inhoud van de gedachten, voorkom je dat studenten verstrikt raken in een intellectuele discussie over de geldigheid van hun gedachten. Mindfulness ondervangt tevens het eerder genoemde probleem van de gebrekkige zelfreflectie: deze wordt bij de mindfulness benadering niet verondersteld al ontwikkeld en inzetbaar te zijn; zelfreflectie wordt juist geoefend en ontwikkeld dóór de methodiek. Er is dus wat voor te zeggen om REBT te vervangen door een mindfulness aanpak.

Een laatste bijkomend voordeel van de mindfulness beoefening noemen Segal e.a. [2004, p.85]: beter concentreren. Meer specifiek: het vermogen om de aandacht op een bepaald punt te richten en te houden. Uit onderzoek blijkt dat dit vermogen bij ervaren mindfulness meditatoren inderdaad beter is dan bij niet meditatoren [van der Hurk ea, 2010]. Met name het vermogen om de aandacht te richten en beperken tot specifieke cues wordt door langdurige mindfulness meditatie vergroot. In mijn cursussen wordt dit door studenten regelmatig benoemd als waardevolle ontdekking; men ervaart dat het mogelijk is om tijdens het

studeren de aandacht bewust terug te halen als die af is gedwaald, om zich zodoende beter op de stof te kunnen focussen.

## Conclusie

Mindfulness kan een aantal beperkingen van CGT-cursussen voor studie-uitstellers verhelpen. Ten eerste kan het ertoe bijdragen dat studenten met studie-uitstelgedrag leren om het vermijdingsgedrag, dat ten grondslag ligt aan hun probleem, te gaan doorzien en accepteren. Hierdoor kan men stoppen met vluchten, en zich openstellen voor nieuwe ervaringen, waardoor nieuw, wenselijk studiegedrag kan worden aangeleerd via allerlei gedragsinterventies. Mindfulness kan het zelfreflectieve vermogen van studenten vergrootten, en zicht geven op disfunctionele gedachtepatronen die het uitstelgedrag in stand houden, zonder daarmee in gevecht te gaan. Omdat hiermee de schadelijke werking van deze gedachten vroegtijdig kan worden geneutraliseerd, kan mindfulness mogelijk REBT als cursuscomponent vervangen. Tenslotte draagt mindfulness-beoefening bij aan het verbeteren van de aandacht, en draagt het dus bij aan het concentratievermogen. Het is dus aannemelijk dat mindfulness een positieve bijdrage kan leveren aan de effectiviteit van een op cognitieve gedragstherapie gebaseerde aanpak van studie-uitstelgedrag in de academische setting.

## Referenties

A-Tjak, J. & De Groot, F. (2008). *Acceptance and commitment therapy. Een praktische inleiding voor hulpverleners*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Baer, R.A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143

Burka J.B. & Yuen, L.M. (1983). *Procrastination: why you do it, what to do about it*. Reading, Massachusetts: Perseus Books.

Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy* (Rev. Ed). New York: Carol Publishing.

Ellis, A., & Knaus, W. (2002). *Overcoming procrastination* (Rev. Ed.). New York: New American Library.

Essen, T. van, Heuvel, S. van den, & Ossebaard, M.E. (2004). A student course on Self-management for procrastinators. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pynchyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic setting* (59-73). Washington D.C.: APA.

Hayes, S. C. (2006). Act en nieuwe gedragstherapieën. In: S.C Hayes, V.M. Folette, M.M. Linehan (Eds.), *Mindfulness en acceptatie. De derde generatie gedragstherapie* (pp. 17-47). Amsterdam: Harcourt

Kabat-Zinn, J. (2009). *Handboek Meditatief Ontspannen* (2<sup>e</sup> druk). Altamira Becht.

Essay in het kader van Mindfulness Opleiding Han Fortman Centrum  
Auteur: Marjan Ossebaard [17 april 2011]

Linehan, M.M. (1993). *Cognitieve-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: the Guilford Press.

McCown, W. (1986). Behavior of chronic college students procrastinators: An experimental study. *Social science and Behavioral Documents*, 17, 133.

Milgram, N. (Ed.). (1991). *Procrastination* (Vol. 6). New York: Academic press.

Onwuegbuezie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 103-109.

Ossebaard, M. E., & Van den Heuvel, S. (2003). Universitaire studenten met uitstelgedrag: cursus Zelfmanagement en Studeren. In H. Oost & S. Wils (Eds.), *Kennis ontwikkelen* (pp. 287-309). IVLOS, Utrecht.

Sapadin, L. & Maguire, J. (1997). *It's about time. Six styles of procrastination and how to overcome them*. New York: Penguin Books.

Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: general introduction.

Schouwenburg, H.C. (2004). In: Schouwenburg, H.C., Lay, C.H., Pychyl, T.A. & Ferrari, J.R. (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic setting* (3-17). Washington D.C.: APA.

Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135 (5), 607-619.

Segal, Z.V., Williams, J.M.G. & Teasdale, J.D. (2002). *Aandachtgerichte cognitieve therapie bij depressie*. Uitgeverij Nieuwezijds.

Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2000). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and individual differences*, 30(1), 95-106.

Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastination: Do they exist? *Personality and individual differences*, 48, 926-934.

Van den Hurk, P.A.M., Giommi, F., Gielen, S.C., Speckens, A.E.M., Barnedregt, H.P. (2010). Greater efficiency in attentional processing related to mindfulness meditation. *The quarterly journal of experimental psychology*, 63 (6), 1168-1180.

Wesley, J. C. (1994). Effects of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 404-408.