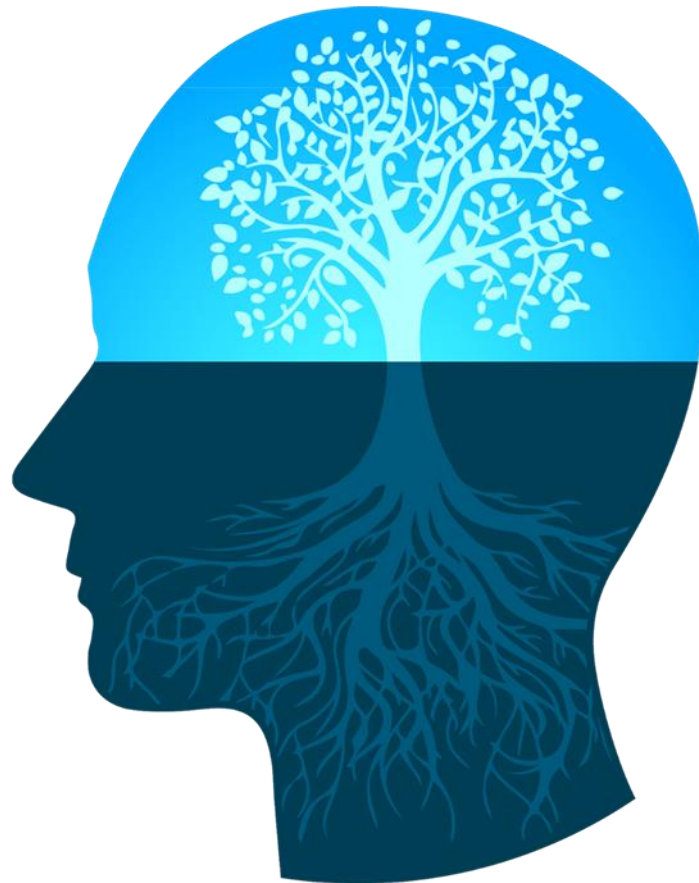


Overtuigingen van leerkrachten over de capaciteiten van leerlingen in relatie tot het leerkrachthandelen

Denken in mogelijkheden in plaats van beperkingen



Bron: <http://science.knote.com/2016/09/22/mindset-productivity/>

Datum: 11 mei 2018
Naam: Lotje Tonnaer-van Baalen
Studentnummer: 2954834
Begeleider van de opleiding: Marleen van den Engel

Voor mijn vader

‘(...) als we onze kinderen niet laten gaan, zullen ze nooit in de wereld komen, zullen ze nooit hun weg kunnen vinden, hun eigen lot’ (Biesta, 2018).

Inhoudsopgave

Management samenvatting

1. Probleembeschrijving	7
1.1 Aanleiding en context	7
1.2 Probleemstelling	8
2. Theoretisch kader	8
2.1 Mindset	8
2.2 Mindset en intelligentie	9
2.3 Mindset en zelfregulatie	10
2.4 Impact leerkrachthandelen op mindset	10
2.5 Mindset leerkracht	10
2.6 Mindset en leerlingen met een beperking	11
3. Onderzoeksvragen	12
4. Opzet van het onderzoek	12
4.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	12
4.2 Respondenten	13
4.3 Instrumenten	14
4.4 Wijze van data-analyse	16
5. Resultaten	17
5.1 Resultaten observaties	17
5.2 Resultaten interviews	17
5.3 Overeenkomsten en verschillen tussen observaties en interviews	19
6. Conclusies	20
6.1 Welke overtuigingen hebben leerkrachten ten aanzien van de ontwikkelmogelijkheden van intelligentie van leerlingen?	20
6.2 Welke overtuigingen hebben leerkrachten ten aanzien van de ontwikkelmogelijkheden van zelfregie over het eigen leerproces van leerlingen?	20
6.3 In hoeverre laten leerkrachten leerkrachthandelen zien dat zelfregie over het eigen leerproces van leerlingen bevordert?	21
6.4 Hoofdvraag	21
6.5 Reflectie onderzoek en onderzoeksproces	22
7. Advies	22
7.1 Opbouwen van een growth mindset-schoolcultuur	22
7.2 Begeleiden van coachend leerkrachthandelen	24
Literatuurlijst	26
Bijlage A: Observatielijst leerkrachthandelen	29
Bijlage B: Interviewleidraad	36
Bijlage C: Overzicht resultaten observatielijsten (totale groep respondenten)	45

Bijlage D: Voorbeeld resultaat individuele observatielijst	
(respondent met hoogste score)	48
Bijlage E: Overzicht resultaten interviews per topic	
(totale groep respondenten)	51
Bijlage F: Formulier persoonlijke overtuigingen intelligentie	59

Management samenvatting

'Zelfregie van de leerling over het eigen leerproces' is een ontwikkelspeerpunt van een VSO cluster 2 school, afdeling Arbeid en Dagbesteding, om met haar onderwijs te anticiperen op maatschappelijke veranderingen, waarbij steeds meer van mensen met een beperking verwacht wordt. Diverse leerkrachten van de school lijken echter te twijfelen aan de ontwikkelmogelijkheden van de capaciteiten van hun leerlingen om tot zelfregie te komen. Mogelijk is er sprake van overbescherming of aangeleerde hulpeloosheid bij leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, aangezien er steeds meer aanwijzingen zijn dat deze doelgroep ook zelfregulerend leren kan leren (Mitchell, 2015).

Dweck (2017) heeft jarenlang onderzoek gedaan naar de innerlijke overtuigingen die mensen hebben over capaciteiten. Mensen met een fixed mindset geloven dat iemand geboren wordt met een bepaald intelligentieniveau, vaardigheden en talenten die onveranderbaar zijn (Ricci, 2017). Mensen met een growth mindset daarentegen geloven dat ze bijna alles kunnen leren door inzet, doorzettingsvermogen en zich te richten op het leerproces (Ricci, 2017). Dit sluit aan bij recent hersenonderzoek dat aangetoond heeft dat intelligentie wel degelijk ontwikkelbaar is (Ricci, 2017). De mindset van de leerkracht blijkt van invloed te zijn op het leerkrachthandelen (Tiekstra, 2016).

Er is een inventariserend onderzoek uitgevoerd op de VSO school naar de overtuigingen van de leerkrachten en hun leerkrachthandelen om te kunnen bepalen of interventie noodzakelijk is om zelfregie van de leerling over het eigen leerproces succesvol in te kunnen voeren op school.

De onderzoeksvraag luidde:

In hoeverre bestaat er een relatie tussen de overtuigingen en het handelen van leerkrachten die werkzaam zijn op de afdeling Arbeid en Dagbesteding in het VSO cluster 2 onderwijs ten aanzien van de ontwikkelmogelijkheden van capaciteiten van hun leerlingen?

Het onderzoek bestond uit gestructureerde niet-participerende observaties met een open observatierol in een authentieke situatie, namelijk klassikale mentorgesprekken tijdens het mentoruur, gevolgd door individuele halfgestructureerde interviews. De respondenten bestonden uit zes leerkrachten van de afdeling Arbeid en Dagbesteding.

Voor de observatie van het leerkrachthandelen is een observatielijst ontwikkeld, een aangepaste versie van de 'Startset evaluatiewijzer didactisch coachen in de les' (Leerling2020, 2017) in combinatie met het 'Analysemodel: van leraar- naar leerlinggestuurd' (SLO, z.j.). Voor het inventariseren van de overtuigingen is een interviewleidraad met topics opgesteld op basis van de opzet voor een kwalitatief interview (Baarda et al., 2013). Observaties en interviews zijn gefilmd en de gesprekken zijn getranscribeerd.

Bij de observaties is geanalyseerd in welke mate zelfregie bevorderd werd door per indicator van de observatielijst (feedbackonderdeel) een niveau aan te geven dat het meeste voorkwam. Voor de data-analyse van de interviews is gekozen voor een Template-benadering waarbij deductief te werk is gegaan door middel van een gesloten analyse aan de hand van de topics. Tenslotte zijn de datagegevens van de observaties en interviews van dezelfde respondent met elkaar vergeleken.

De onderzoeksresultaten toonden aan dat het merendeel van de respondent-leerkrachten beschikte over een sterke of gematigde fixed mindset ten aanzien van de ontwikkelmogelijkheden van intelligentie. Een kleine meerderheid van de respondenten had de overtuiging dat zelfregie over het eigen leerproces bij alle leerlingen ontwikkelbaar is. Geen enkele respondent-leerkracht liet leerkrachthandelen zien waarbij grotendeels de zelfregie van de leerling bevorderd werd. Echter, bij specifieke feedbackonderdelen bleken de leerkrachten als totale groep en individueel wel leerkrachthandelen te laten zien waarbij de zelfregie van leerlingen bevorderd werd.

Concluderend kan gesteld worden dat uit dit onderzoek naar voren komt dat de overtuiging dat intelligentie niet ontwikkelbaar is, gepaard lijkt te gaan met leerkrachthandelen dat grotendeels leraarsturing bevordert. De overtuigingen ten aanzien van de ontwikkelbaarheid van zelfregie blijken in dit onderzoek niet overeen te komen met het leerkrachthandelen.

Adviezen die werden geformuleerd voortvloeiend uit de onderzoeksresultaten richten zich op het opbouwen van een growth mindset-schoolcultuur volgens het stappenplan van Ricci (2017) en het begeleiden van coachend leerkrachthandelen om zelfregie van de leerling over het eigen leerproces succesvol in te kunnen voeren op de VSO school.

1. Probleembeschrijving

1.1 Aanleiding en context

Een Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO) cluster 2 school, afdeling Arbeid en Dagbesteding, wil met haar onderwijs anticiperen op maatschappelijke veranderingen. In de huidige samenleving dienen kinderen en adolescenten voorbereid te worden op verantwoordelijkheid nemen voor 'een leven lang leren', waarbij ze zelfstandig kennis en vaardigheden moeten leren en bijhouden (SLO, 2015). Dit geldt ook voor mensen met een beperking die vanwege de Participatiewet (Rijksoverheid, 2016) voorbereid moeten worden op een werkzaam leven in de maatschappij. Zo wordt in de kerndoelen voor het VSO het aanleren van een zo groot mogelijke zelfstandigheid en eigen regie benadrukt (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014). Vandaar dat de school haar onderwijsuitgangspunten heeft gedefinieerd. Zelfregie van de leerling zal een ontwikkelspeerpunt worden voor de afdeling Arbeid en Dagbesteding voor 2017-2020.

Zelfregie, oftewel het zelf beslissen over het leven en eventuele ondersteuning (Brink, 2013), kan vorm krijgen door middel van zelfregulerend leren waarbij leerlingen geholpen worden hun eigen leren te beheersen (Mitchell, 2015). Hierbij wordt een beroep gedaan op zelfregulatie dat door Jolles (2017) omschreven wordt als het veranderen van gedrag of oordeel op basis van zelfinzicht.

Echter, uit gesprekken met leerkrachten van de betreffende afdeling blijkt dat diverse leerkrachten twijfelen aan de haalbaarheid van het ontwikkelen van zelfregie over het eigen leerproces bij de leerlingen vanwege hun communicatieve en cognitieve problemen. Deze leerkrachten lijken te twijfelen aan de ontwikkelmogelijkheden van de capaciteiten van hun leerlingen om tot zelfregie te komen. Deze overtuiging, oftewel mindset, zou een struikelblok kunnen vormen voor de leerkrachten wanneer ze het beoogde ontwikkelspeerpunt mede vorm moeten geven.

Dweck (2017) heeft jarenlang onderzoek gedaan naar de innerlijke overtuigingen die mensen hebben over capaciteiten. Mensen met een fixed mindset geloven dat iemand geboren wordt met een bepaald intelligentieniveau, vaardigheden en talenten die onveranderbaar zijn (Ricci, 2017). Mensen met een growth mindset daarentegen geloven dat ze bijna alles kunnen leren door inzet, doorzettingsvermogen en zich te richten op het leerproces (Ricci, 2017). Dit sluit aan bij recent hersenonderzoek dat aangetoond heeft dat intelligentie wel degelijk ontwikkelbaar is (Ricci, 2017).

De mindset van de leerkrachten van de afdeling Arbeid en Dagbesteding is niet alleen een mogelijk struikelblok voor henzelf, maar wellicht ook voor de leerlingen. De mindset van de leerkracht blijkt namelijk van invloed te zijn op het leerkrachthandelen (Tiekstra, 2016). Er wordt aangegeven door stagebegeleiders, een leerkracht van de afdeling Diplomagericht en ook door collega's van de eigen afdeling, dat leerkrachten van de afdeling Arbeid en Dagbesteding te beschermend met hun leerlingen omgaan. Mitchell (2015) herkent dit fenomeen en noemt dit overbescherming of aangeleerde hulpeloosheid bij leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, aangezien er steeds meer aanwijzingen

zijn dat deze doelgroep ook zelfregulerend leren kan leren (Mitchell, 2015). Is er mogelijk sprake van een selffulfilling prophecy doordat leerkrachten van de afdeling Arbeid en Dagbesteding beschikken over een fixed mindset ten aanzien van ontwikkelmogelijkheden van capaciteiten waardoor de leerlingen de gelegenheid wordt ontnomen om zich daadwerkelijk te kunnen ontwikkelen?

Binnen deze VSO school is nog weinig ondernomen om het mogelijke probleem te verhelpen, aangezien het ontwikkelspeerpunt pas sinds januari 2017 is gecommuniceerd naar het team. Eerste pogingen tot meer zelfregie voor de leerling, zoals het invoeren van een portfolio, laten zien dat zelfs leerkrachten die positief zijn over zelfregie, toch nog beschermend gedrag vertonen. Uit gesprekken met leerlingen en de teamleider blijkt dat deze leerkrachten het portfolio van de leerling beheren zonder de leerling hier een aandeel in te geven.

1.2 Probleemstelling

Een VSO school wil met haar onderwijs anticiperen op maatschappelijke veranderingen, waarbij steeds meer van mensen met een beperking wordt verwacht. Zelfregie van de leerling over het eigen leerproces wordt een ontwikkelspeerpunt. Echter, diverse leerkrachten lijken te twijfelen aan de ontwikkelmogelijkheden van de capaciteiten van hun leerlingen om tot zelfregie te komen.

Dit onderzoek is gericht op het inventariseren van de overtuigingen en het handelen van leerkrachten van de afdeling Arbeid en Dagbesteding van een VSO cluster 2 school om inzicht te krijgen in hoeverre er een relatie bestaat tussen hun mindset over ontwikkelmogelijkheden van capaciteiten van hun leerlingen en het leerkrachthandelen. Dit is nodig om te kunnen bepalen of interventie noodzakelijk is om zelfregie van de leerling over het eigen leerproces succesvol in te kunnen voeren op school.

2. Theoretisch kader

Het kernconcept mindset uit de probleembeschrijving wordt toegelicht, gespecificeerd ten aanzien van intelligentie en zelfregulatie en benaderd vanuit leerkrachten en leerlingen met een beperking.

2.1 Mindset

Mindset kan gedefinieerd worden als welke overtuiging iemand heeft over zichzelf en zijn basiseigenschappen, zoals bekwaamheid en aanleg, persoonlijkheid en talent (Hymer & Gershon, 2017). Mindsets maken deel uit van de persoonlijkheid en zijn gekoppeld aan specifiek en terugkerend gedrag (Dweck, 2017). Deze overtuigingen zijn enigszins constant, maar kunnen veranderen door het opdoen van nieuwe ervaringen of interventies. Ook kunnen mensen uiteenlopende mindsets hebben voor verschillende gebieden. De meest dominante overtuiging zal het meest van invloed zijn op onder andere het gedrag (Dweck, 2017). Men is zich normaal gesproken onbewust van de eigen mindset, maar het is voor anderen wel afleidbaar uit vertoonde reacties op met name situaties waarin iets (nog) niet lukt (Prevaas, 2015).

De mindset theorie is ontwikkeld door Dweck (2017). Dweck (2017) stelt dat de overtuiging of intelligentie, talenten of capaciteiten vaststaan of ontwikkelbaar zijn, invloed heeft op prestaties. Wanneer mensen gestimuleerd worden om zich op het leerproces te richten in plaats van op intelligentie of talent, oftewel een growth mindset ontwikkelen, blijken zij op schoolgebied en in het leven beter te presteren (Dweck, 2015). Een op groei gerichte mindset wordt in verband gebracht met het opzoeken van uitdaging en het ontwikkelen van veerkracht (Dweck, 2017) ten aanzien van schoolse en sociale uitdagingen (Yeager & Dweck, 2012).

2.2 Mindset en intelligentie

Mede dankzij onderzoek van Dweck en haar mindset theorie heeft er de afgelopen jaren een grote verandering plaatsgevonden in hoe gekeken wordt naar de intelligentie van leerlingen en hoe ze leren (Ricci, 2017). Mensen met een growth mindset geloven in neuroplasticiteit dat door recent neurologisch onderzoek wordt onderschreven. Dit wil zeggen dat hersenen in staat zijn zich levenslang aan te passen, te ontwikkelen en opnieuw relaties te creëren (Ricci, 2017). Schoolsucces kan beïnvloed worden door het al dan niet prikkelen van specifieke hersenverbindingen waardoor deze verwijderd of juist aangelegd worden (Gladwell, 2009 in Ricci, 2017). Het IQ blijkt verhoogd te kunnen worden (Palmer, 2011). Wanneer leraren, leerlingen en ouders kennis hebben over de werking van de hersenen en de invloed hiervan op het leerproces, kan dit de mindset veranderen (Ricci, 2017). Volgens Prevaas (2015) bestaat echter wel de valkuil dat mensen met een growth mindset te lang doorgaan met iets dat ze echt niet kunnen.

Een leraar en leerling met een growth mindset, voorheen entiteittheorie genoemd (Dweck, 2017), geloven dat iedere leerling door inzet en doorzettingsvermogen aanzienlijke vooruitgang kan boeken. Dit betekent dat elke leerling recht heeft op uitdaging als onderdeel van het leerproces (Ricci, 2017). Mensen met een fixed mindset, voorheen incrementele theorie genoemd (Dweck, 2017), gaan uitdagingen juist bewust uit de weg omdat ze geloven dat ze deze niet succesvol kunnen doorstaan of het risico van falen willen vermijden (Ricci, 2017).

Deze relatie tussen mindset en het omgaan met uitdagingen verklaart mogelijk de eventuele selffulfilling prophecy uit de probleemstelling. Wanneer leerkrachten inderdaad beschikken over een fixed mindset zouden zij hun leerlingen wellicht niet aan uitdagingen willen blootstellen om faalervaringen van leerlingen te vermijden. Dit beeld lijkt bevestigd te worden door onderzoek van Haimovitz en Dweck (2016) waaruit blijkt dat hoe mensen tegen mislukkingen aankijken, als een faalmoment ten aanzien van prestaties en capaciteiten of als leerervaring, het opvoedkundig handelen voorspelt wat vervolgens de mindset ten aanzien van intelligentie van het kind beïnvloedt. Haimovitz en Dweck (2016) pleiten ervoor om tegenslag als positief leermoment te gebruiken. Dit sluit aan bij de toenemende aandacht tegenwoordig voor het belang van het ervaren van tegenslag in allerlei sectoren waaronder het onderwijs (e.g., Rowling, 2008 in Haimovitz & Dweck, 2016; Tough, 2015).

2.3 Mindset en zelfregulatie

Er is niet alleen wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de mindset ten aanzien van intelligentie, maar ook ten aanzien van andere gebieden, waaronder zelfregulatie (Dweck, 2017). Uit onderzoek blijkt dat de zelfregulatie van een leerling wordt beïnvloed door de mindset van de leerling over de ontwikkelbaarheid van intelligentie (Lisaingo, 2016). Leerlingen kunnen gefrustreerd raken door mislukkingen, maar hun mindset, in het bijzonder ten aanzien van intelligentie, kan helpen bij het omgaan met deze uitdagingen (Lisaingo, 2016). Onderzoek van Job, Dweck en Walton (2010) toont eveneens een relatie aan tussen mindset en zelfregulatie. Er wordt hierbij onderscheid gemaakt tussen mensen die geloven dat het vermogen tot zelfcontrole beperkt is, terwijl anderen denken dat dit vermogen ongelimiteerd is en zelfs geactiveerd kan worden door uitdagende taken. Er blijkt een relatie te bestaan tussen het geloven in beperkt zelfcontrole vermogen en zwakkere zelfregulatie in situaties waarin veel gevraagd wordt op zelfregulatiegebied (Job, Dweck & Walton, 2010). Burnette, O'Boyle, VanEpps, Pollack en Finkel (2013) zijn genuanceerder in hun uitspraken, maar ook zij bevestigen dat mindsets zelfregulerende processen en het bereiken van doelen beïnvloeden. Zij beweren echter dat mindsets en zelfregulatie niet altijd invloed hebben op elkaar en willen dat er specifiekere gekeken wordt wanneer en hoe er sprake is van een causaal verband. Tenslotte wordt door Dignath-van Ewijk en van der Werf (2012) geconcludeerd dat overtuigingen van leerkrachten van groot belang blijken te zijn als voorspellers van het daadwerkelijk bevorderen van zelfregulerend leren in hun klas.

2.4 Impact leerkrachthandelen op mindset

De mindset van de leerkracht heeft dus invloed op het handelen van de leerkracht. De basis voor de mindset komt voort uit onze opvoeding en de leersituaties die we hebben meegemaakt (Prevaas, 2015). Wanneer leerkrachten leerlingen belonen om hun slimheid, bijvoorbeeld door te benadrukken hoe intelligent ze zijn, bevorderen ze een fixed mindset bij leerlingen (Dweck, 2015). Daarentegen leidt het prijzen van het leerproces waarin het kind zich bevindt, zoals het toepassen van adequate strategieën om tot een goede prestatie te komen, tot een growth mindset en stimuleert een houding waarbij men met moeilijkheden wil leren omgaan (Dweck, 2017). Een growth mindset kan dus aangeleerd worden (Dweck, 2017). Ricci (2017) benadrukt het belang van het opbouwen van een growth mindset-schoolcultuur waarbij de samenwerking tussen leerlingen, leerkrachten en ouders essentieel is.

2.5 Mindset leerkracht

Verrassend genoeg laat onderzoek naar de mindset van leraren en hun leerlingen (Park, Gunderson, Tsukayama, Levine & Beilock, 2016; Sun, 2015) weinig of geen correlatie zien. Vele leerkrachten met een growth mindset laten handelen zien dat een fixed mindset bij leerlingen bevordert (Dweck, 2017) of leerkrachten vertellen wat ze denken dat ze zouden moeten denken (Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012). Froedge (2017) bevestigt dit beeld. In haar onderzoek bleek geen enkele leerkracht een fixed mindset te hebben, wat zij onwaarschijnlijk vond. Naar haar idee hebben leerkrachten vaak de neiging om bij zelfbeoordeling gewenste antwoorden te geven (Froedge, 2017).

Naar de mindset van leerkrachten is nog relatief weinig onderzoek gedaan, evenals naar de relatie tussen de mindset van de leerkracht en de mindset die hij heeft van zijn leerlingen (Gutshall, 2013). Wel is duidelijk dat de overtuigingen van leerkrachten over capaciteiten hun leerkrachthandelen beïnvloedt, waaronder hun manier van instructie geven (Swann & Snyder, 1980). Stroscher (2003) toont aan dat werkende en oudere leerkrachten meer geneigd zijn tot een fixed mindset. Ook blijkt dat er leerkrachten zijn zonder duidelijke mindset en dat er een positieve relatie bestaat tussen een growth mindset en het vertrouwen van de leerkracht in zijn eigen bekwaamheid (Stroscher, 2003; Siebert, 2006). Rattan, Good en Dweck (2012) tonen een relatie aan tussen leerkrachten met een fixed mindset en leerlingen die minder gemotiveerd zijn en lagere verwachtingen hebben van hun eigen prestaties. Zo blijkt dat wanneer leerlingen met slechte prestaties troost ontvangen die gericht is op het accepteren van het veronderstelde gebrek aan capaciteiten, in plaats van het ontvangen van troost gericht op het helpen verbeteren van capaciteiten, dit schadelijk kan zijn voor schoolprestaties op de langere termijn (Rattan, Good & Dweck, 2012). Ook James (2008) beweert dat leerkrachtovertuigingen van invloed zijn op prestaties van leerlingen.

Het blijkt dat impliciete intelligentietheorieën van leerkrachten eveneens van grote invloed zijn op het leerkrachthandelen bij risicoleerlingen (Tiekstra, 2016). Zo kon ongeveer 34% van de totale variantie in leerkrachthandelingen voorspeld worden hierdoor. Tiekstra (2016) stelt dat statische opvattingen afnemen naarmate iemand zekerder is over het eigen handelen en benadrukt dat een dynamische opvatting over intelligentie belangrijk is voor onderwijsprofessionals om te ontwikkelen.

2.6 Mindset en leerlingen met een beperking

Hoe leerkrachten denken over de ontwikkelmogelijkheden van leerlingen met beperkingen, vaststaand of ontwikkelbaar, is nog nauwelijks onderzocht (Gutshall, 2013). Gutshall (2013) benadrukt dat het toekennen van het speciaal onderwijs label mogelijk kritisch bekeken moet worden met betrekking tot de totstandkoming van de mindset van de leerkracht. Het zou kunnen dat wanneer een leerling met een beperking wordt gediagnostiseerd dit een fixed mindset overtuiging suggereert (Gutshall, 2013). Osterholm, Nash en Kritsonis (2007) stellen dat het toekennen van de diagnose leerstoornis in verband wordt gebracht met lagere of negatieve verwachtingen van de leerkracht naar de leerling toe, net als meer negatieve stereotypen en houdingen. Dit leidt vaak tot verminderde inspanning en slechtere prestaties bij de leerling. Deze leerlingen denken dikwijls negatief over eigen capaciteiten en ontwikkelmogelijkheden (Brooks, 2001).

Ook is er nog weinig onderzoek gedaan bij leerlingen met een beperking of er een relatie bestaat en in welke mate tussen mindsets en leerlingontwikkeling (Froedge, 2017). Froedge (2017) toont aan dat bij leerlingen met een beperking een growth mindset een kleine voorspellende waarde heeft voor significant hogere schoolprestaties op het gebied van lezen en wiskunde. Froedge (2017) pleit voor het stimuleren van een growth mindset bij leerlingen met beperkingen om de prestatiekloof voor hen te overbruggen. Ook bij deze leerlingen blijkt de mindset die ze hebben ten aanzien van hun intelligentie veel invloed te hebben, ongeacht hun intellectuele capaciteiten (Froedge, 2017). De onderzoekster

benadrukt dat het bevorderen van een growth mindset van leerlingen begint met een professionele growth mindset van de leerkracht.

Samenvattend kan gesteld worden dat het van belang is dat leerkrachten van de afdeling Arbeid en Dagbesteding een growth mindset ontwikkelen ten aanzien van de ontwikkelmogelijkheden van de capaciteiten van hun leerlingen. Deze overtuiging beïnvloedt immers het leerkrachthandelen waardoor zelfregie van de leerling over het eigen leerproces bevorderd wordt.

3. Onderzoeksvragen

Hoofdvraag:

In hoeverre bestaat er een relatie tussen de overtuigingen en het handelen van leerkrachten die werkzaam zijn op de afdeling Arbeid en Dagbesteding in het VSO cluster 2 onderwijs ten aanzien van de ontwikkelmogelijkheden van capaciteiten van hun leerlingen?

Deelvragen:

- Welke overtuigingen hebben leerkrachten ten aanzien van de ontwikkelmogelijkheden van intelligentie van leerlingen?
- Welke overtuigingen hebben leerkrachten ten aanzien van de ontwikkelmogelijkheden van zelfregie over het eigen leerproces van leerlingen?
- In hoeverre laten leerkrachten leerkrachthandelen zien dat zelfregie over het eigen leerproces van leerlingen bevordert?

4. Opzet van het onderzoek

4.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Er is gekozen voor een inventariserend onderzoek als onderzoeksdesign (Baarda et al., 2013) om de overtuigingen en het handelen van leerkrachten werkzaam op de afdeling Arbeid en Dagbesteding te verkennen.

Allereerst is geobserveerd in hoeverre het leerkrachthandelen zelfregie over het eigen leerproces van leerlingen bevorderde in een authentieke situatie. Dweck (2017), Dignath-van Ewijk en van der Werf (2012) tonen immers aan dat wat volwassenen zeggen en wat ze daadwerkelijk doen vaak niet in overeenstemming is met hun mindset. Ook kon door het observeren leerkrachthandelen worden vastgesteld waarvan de respondent zich niet bewust was (Baarda et al., 2013). Om de lesomstandigheden zo authentiek en identiek mogelijk te houden, waardoor de observaties onderling vergelijkbaar waren, is tijdens klassikale mentorgesprekken tijdens het mentoruur geobserveerd. Hierdoor waren de leerkrachtrol en de leerlingpopulatie de enige variabelen, wat de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot heeft (Baarda et al., 2013). Doordat het mentoruur bij de gehele afdeling het eerste lesuur op het lesrooster stond, was sprake van een 'echte', authentieke context waardoor

de validiteit van het onderzoek verhoogd is (Baarda et al., 2013). Om als observant niet het gedrag van de respondent te beïnvloeden, is gekozen voor niet-participerende observatie (Baarda et al., 2013). Om op een ethische manier later in gesprek te kunnen gaan met de respondent over de onderzoeksresultaten, is gekozen voor een open observatierol (Baarda et al., 2013); de respondenten waren op de hoogte dat ze geobserveerd werden qua bevordering van zelfregie. Er werd gestructureerd geobserveerd aan de hand van vaste indicatoren omdat er sprake was van voorkennis en een complexe onderzoekssituatie (Baarda et al., 2013).

Vervolgens is bij dezelfde respondenten een individueel interview afgenomen om te onderzoeken wat de overtuigingen van de leerkracht-respondenten waren. Volgens Baarda (2013) is interviewen de aangewezen onderzoeksmethode om erachter te komen wat mensen denken. Ook Froedge (2017) vermeldt de mogelijkheid om mensen te interviewen om achter hun mindset te komen. Daarnaast benadrukt Froedge (2017) de meerwaarde van het observeren van het leerkrachthandelen om gebaseerd op de praktijk achter de mindset van leerkrachten te komen. In haar kwantitatieve onderzoek bleek namelijk dat leerkrachten vaak de neiging hadden om bij zelfbeoordeling gewenste antwoorden te geven. Het betrof een individueel interview en geen focusgroeponderzoek, omdat leerkrachten elkaar dan mogelijk zouden beïnvloeden (Baarda et al., 2013). Het werd een halfgestructureerd interview zodat belangrijke gesloten vragen zeker aan bod kwamen en er tegelijkertijd ruimte was om sociaal wenselijke antwoorden of onduidelijkheden te verhelderen door het stellen van open vragen. Het gebruik van interviews als tweede onderzoeksmethode heeft de validiteit van het onderzoek bevorderd. Er was hierdoor immers sprake van methodetriangulatie; er werd gebruik gemaakt van verschillende dataverzamelingsmethoden (Baarda et al., 2013).

Gekozen is voor eerst observeren en vervolgens interviewen omdat hierdoor de observatie niet beïnvloed werd door eventuele voorkennis van respondent of observant. Ook bestond hierdoor de mogelijkheid om tijdens het interview verhelderingsvragen te stellen over overtuigingen van geobserveerd leerkrachthandelen en kon doorgevraagd worden bij tegenstrijdigheden.

De observaties en interviews zijn met toestemming van leerkrachten en ouders gefilmd zodat het mogelijk was om meerdere malen het onderzoeksmateriaal terug te zien waardoor interpretatie tijdens de dataverzameling beter voorkomen kon worden en de betrouwbaarheid vergroot werd (Baarda et al., 2013). Bijzonderheden tijdens de observatieopnames zijn als veldnotities genoteerd. De klassikale mentorgesprekken en interviews zijn getranscribeerd. Vervolgens heeft individuele member checking plaatsgevonden zodat de transcripten een goed beeld gaven van de overtuigingen van de leerkrachten en de validiteit van het onderzoek bevorderd werd (Baarda et al., 2013).

4.2 Respondenten

De respondenten bestonden uit zes leerkrachten van de afdeling Arbeid en Dagbesteding (zie tabel 1).

Tabel 1 Respondenten

Geslacht	Leeftijd	Aantal jaren werkzaam op school	Totaal aantal jaren onderrichtservaring
Vrouw	30 jaar	9 jaar	9 jaar
Vrouw	35 jaar	11 jaar	12 jaar
Vrouw	49 jaar	20 jaar	27 jaar
Man	37 jaar	7 jaar	10 jaar
Man	56 jaar	33 jaar	33 jaar
Man	57 jaar	27 jaar	30 jaar

De samenstelling van de respondentengroep is representatief, omdat bij de selectie van de respondenten rekening is gehouden met verschillende factoren. Zo bestond de groep uit drie jongere en drie oudere leerkrachten. Strosher (2003) stelt namelijk dat oudere leerkrachten meer geneigd zijn tot een fixed mindset. Ook zijn uit elke afdelingsfase twee respondenten geselecteerd zodat de groep een weerspiegeling was van de gehele afdeling. Verder is rekening gehouden met een evenredige verdeling van mannen en vrouwen. Tenslotte is gekozen voor leerkrachten van mentorklassen met leerlingen met taalontwikkelingsstoornissen/slechthorendheid en niet voor klassen met uitsluitend leerlingen met autismespectrumstoornissen zodat de geobserveerde mentorlessen qua doelgroep onderling vergelijkbaar waren.

4.3 Instrumenten

Voor de observatie van het leerkrachthandelen heeft de onderzoeker een observatielijst ontwikkeld (zie Bijlage A) op basis van de 'Startset evaluatiewijzer didactisch coachen in de les' (Leerling2020, 2017) en het 'Analysemodel: van leraar- naar leerlinggestuurd' (SLO, z.j.). Door bestaande onderzoeksmiddelen van expertise instanties te gebruiken, is de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoeksinstrument vergroot. Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn de bestaande instrumenten gecombineerd en een aantal aanpassingen gedaan. Zo is de indeling met leerlingsturing, gedeelde sturing en leraarsturing van het Analysemodel verwerkt in de niveaus van de Startset, is het woord coach vervangen door leerkracht en zijn de indicatoren Leerklimaat en Aandacht weggelaten uit de oorspronkelijke Startset. De focus lag op feedbackonderdelen als indicatoren aangezien Hattie (2015) stelt dat feedback kan plaatsvinden op het niveau van zelfregulatie, dat een relatie heeft met mindsets. Mindsets beïnvloeden zelfregulerende processen en het bereiken van doelen (Burnette, O'Boyle, VanEpps, Pollack & Finkel, 2013).

Op de aangepaste observatielijst kan aangegeven worden in welke mate sprake is van leerkrachthandelen dat zelfregie over het eigen leerproces van de leerling bevordert aan de hand van verschillende niveaus: beginner (leraarsturing), in ontwikkeling (gedeelde sturing, initiatief meer bij de

leraar), op niveau (gedeelde sturing, initiatief meer bij de leerling) en expert (leerlingsturing). Aan de hand van zeven indicatoren passend bij de feedbackonderdelen feed up (waar ga ik heen?), feedback (hoe sta ik ervoor?) en feed forward (wat is de volgende stap?) (Hattie, 2015) kan het niveau van het leerkrachthandelen bepaald worden. Op de observatielijst is per indicator een concrete beschrijving terug te vinden van het leerkrachthandelen per niveau.

Voor het interview is een interviewleidraad ontwikkeld (zie Bijlage B) op basis van de opzet voor een kwalitatief interview (Baarda et al., 2013). Om het instrument zo betrouwbaar en valide mogelijk te maken is gewerkt met topics die zijn vastgesteld uitgaande van de onderzoeksvragen (Baarda et al., 2013) en gebaseerd op de wetenschappelijke bevindingen uit het theoretisch kader (zie tabel 2).

Tabel 2 Literatuurbronnen topics

1	Ontwikkelmogelijkheden van capaciteiten van leerlingen	Dweck, 2017
2	Schoolsucces	Dweck, 2015
3	Ontwikkelmogelijkheden van intelligentie van leerlingen	Palmer, 2011; Ricci, 2017
4	Ontwikkelmogelijkheden van zelfregie over eigen leerproces van leerlingen (zelfregie, zelfregulatie en zelfregulerend leren)	Burnette, O'Boyle, VanEpps, Pollack & Finkel, 2013; Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012; Dweck, 2017; Job, Dweck & Walton, 2010; Lisaingo, 2016
5	Opzoeken/vermijden van schoolse/sociale uitdaging	Dweck, 2017; Ricci, 2017; Yeager & Dweck, 2012
6	Succeservaringen: belonen van capaciteiten (intelligentie) of belonen van leerproces	Dweck, 2015; Dweck 2017
7	Faalervaringen: faalmoment qua capaciteiten of leermoment van het leerproces	Haimovitz & Dweck, 2016; Tough, 2015
8	Inzet en doorzettingsvermogen	Dweck, 2017
9	Veerkracht	Dweck, 2017

De topics kwamen tijdens het interview aan bod in een volgorde van breed naar smal (Baarda et al., 2013) om de respondenten allereerst zo open mogelijk te kunnen interviewen over hun overtuigingen en hen als onderzoeker zo min mogelijk te beïnvloeden. Zo werd bijvoorbeeld gevraagd: Hoe denk je over de ontwikkelmogelijkheden van zelfregie over het eigen leerproces bij onze leerlingen? De topics zijn op verschillende manieren bevraagd, bijvoorbeeld in de vorm van stellingen (zie Bijlage B).

Bij een leerkracht is een proefinterview afgenomen waarna de introductie van de definitieve interviewleidraad is aangepast. Beide onderzoeksinstrumenten kennen een beschreven instructie (zie Bijlage A en B) om de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek te bevorderen.

4.4 Wijze van data-analyse

Analyse observaties

In het transcript van het klassikale mentorgesprek is relevante informatie geselecteerd door passages in kleur te markeren overeenkomstig de kleurencodering van de observatielijst en met afkortingen voor de indicatoren. In combinatie met de veldnotities tijdens de opname is de observatielijst definitief ingevuld per respondent. Per indicator (feedbackonderdeel) is aangegeven hoe vaak bepaald leerkrachthandelen voorkwam. Het leerkrachthandelen dat het meeste voorkwam, is per indicator gearceerd. Bij een gelijk aantal zijn twee kenmerken van leerkrachthandelen gearceerd bij een indicator. De ingevulde individuele observatielijsten zijn verwerkt in een totaaloverzicht van alle respondenten (zie Bijlage C).

Analyse interviews

Voor de data-analyse van de interviews is gekozen voor een Template-benadering omdat voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag nagegaan moest worden of het geschetste beeld van de bronnen behorende bij de topics uit tabel 2, overeenkwam met de onderzoeksgegevens uit de praktijk (Fontys, z.j.). Er is deductief te werk gegaan door middel van een gesloten analyse aan de hand van de topics (Fontys, z.j.) die elk een eigen kleur hebben gekregen. Vervolgens is per topic relevante informatie geselecteerd die een bijdrage leverde aan het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Relevante passages zijn open gecodeerd in het interviewtranscript door middel van opmerkingen in de kantlijn. Vervolgens is axiaal gecodeerd door overeenkomstige coderingen te categoriseren per topic in een specifiek Word document per respondent. Tenslotte is selectief gecodeerd waarbij de coderingen van de respondenten vanuit de verschillende specifieke Word documenten met elkaar in verband zijn gebracht in een gezamenlijk overzicht (zie Bijlage E).

Voor het beantwoorden van de hoofdvraag zijn het ingevulde observatieformulier en het specifieke Word document met interviewcoderingen van dezelfde respondent met elkaar vergeleken waarbij overeenkomsten en verschillen tussen overtuigingen en leerkrachthandelen ten aanzien van de topic 'ontwikkelmogelijkheden van zelfregie over het eigen leerproces van leerlingen' zijn genoteerd.

Er zijn meerdere zaken ondernomen om de data-analyse betrouwbaar en objectief te laten zijn. Voor het analyseren zijn de stappen gevolgd volgens Baarda et al. (2013). Er is hiermee gepoogd systematisch en controleerbaar te werken waardoor het vertrouwen in de kwaliteit van de analyse is vergroot (Baarda et al., 2013). Ook is een onderzoeklogboek bijgehouden en zijn memo's gemaakt ter bevordering van de transparantie van het onderzoek. Verder heeft member checking plaatsgevonden. De bevindingen van het onderzoek zijn gepresenteerd aan het afdelingsteam en in dialoog besproken.

5 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten beschreven per dataverzamelmethode, de datagegevens van de observaties in paragraaf 5.1, van de interviews in paragraaf 5.2. In paragraaf 5.3 worden de gegevens van de observaties en interviews met elkaar vergeleken. Alle resultaten zijn in te zien bij de onderzoeker tot 5 jaar na dato.

5.1 Resultaten observaties

De observatieresultaten worden beschreven per gescoord niveau van de observatielijst. Hierbij wordt verwezen naar het totaaloverzicht in Bijlage C.

Wanneer gekeken wordt per indicator welk niveau het meest gescoord is door de totale groep leerkracht-respondenten valt op dat bij 4 van de 7 indicatoren een beginnersniveau gescoord is, oftewel leraarsturing. Dit betreft de indicatoren: Doelen stellen, Feedback, Plannen en Checken. Het niveau 'in ontwikkeling' (gedeelde sturing, initiatief meer bij leraar) werd het meest gescoord in totaal door de respondenten bij de indicatoren: Leerstrategieën en Aanpak, namelijk door 4 van de 6 respondenten. Het expert niveau (leerlingsturing) of 'op niveau' (gedeelde sturing, initiatief meer bij leerling) werd door de respondenten bij geen enkele indicator gezamenlijk het meest gescoord. 1 indicator, Bevragen en benoemen, werd door de respondenten het meest gescoord op 2 niveaus, te weten 'in ontwikkeling' en 'op niveau'.

Opvallend was dat 1 respondent individueel 3 indicatoren 'op niveau' scoorde, namelijk Feedback, Bevragen en benoemen en Aanpak (zie Bijlage D). 4 respondenten scoorden individueel 1 indicator 'op niveau' die overeenkwam met de 3 genoemde indicatoren van de hoogst scorende respondent. Het expert niveau is individueel niet gescoord.

5.2 Resultaten interviews

De resultaten van de interviews worden beschreven per topic. Hierbij wordt verwezen naar het totaaloverzicht in Bijlage E.

Ontwikkelmogelijkheden van capaciteiten van leerlingen

Uit de analyse van de interviews bleek dat 5 van de 6 leerkracht-respondenten de capaciteiten van de leerlingen in het algemeen ontwikkelbaar vonden. 1 respondent zag weinig ontwikkelmogelijkheden en vond dat leerlingen in het SO meer ontwikkelmogelijkheden hebben dan in het VSO. Deze leerkracht vertelde: *"Maar dat was nog Bovenbouw. En daar zitten nog kinderen met andere vaardigheden en mogelijkheden, capaciteiten... Hier (=VSO) is het als het ware uitgefilterd."*

Schoolsucces

De respondenten noemden verschillende invloedfactoren die volgens hen schoolsucces van de leerlingen kunnen beïnvloeden zoals de beperking door 5 van de 6 leerkrachten, bijvoorbeeld de

mate van een autismespectrumstoornis en het intelligentieniveau. Een leerkracht verwoordde: *“Ooit is, als je naar de IQ’s kijkt, de harde schijf gewoon wat kleiner.”*

Ontwikkelmogelijkheden van intelligentie van leerlingen

Na uitwerking van de individuele scores van de stellingen volgens Hymer en Gershon (2017) bleken 5 van de 6 respondenten te beschikken over een sterke of gematigde fixed mindset ten aanzien van intelligentie en 1 over een gematigde of sterke growth mindset. Het merendeel dacht dat leerlingen nieuwe dingen kunnen leren, maar dat hun basisintelligentie niet echt te veranderen is. Zo vertelde een leerkracht: *“Ik hoor het de orthopedagoog laatst nog zeggen. Van die jongen heeft een IQ van dit, kun je nog zo hard werken, het wordt niet hoger dan dit.”*

Ontwikkelmogelijkheden van zelfregie over eigen leerproces van leerlingen

Zelfregie

4 van de 6 respondenten vonden zelfregie bij alle leerlingen ontwikkelbaar. Zo vertelde de hoogst scorende respondent: *“Ik denk als je zelf dingen mag beslissen dat je motivatie daardoor ook toeneemt en dus ook je werkhouding. En dat je daardoor meer je mogelijkheden gaat benutten.”* 3 van de 4 gaven aan dat de mate van ontwikkeling wisselend is per leerling, afhankelijk van hun capaciteiten, zoals intelligentie en sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau. 2 van de 6 respondenten vonden zelfregie pas ontwikkelbaar vanaf circa 16-jarige leeftijd vanwege een bepaalde rijpheid van de hersenen. 1 respondent vond zelfregie soms niet ontwikkelbaar vanwege de soort beperking.

Zelfregulatie

4 van de 6 respondenten vonden zelfregulatie niet ontwikkelbaar voor alle leerlingen vanwege beperkte capaciteiten op intelligentie- en sociaal-emotioneel gebied. Een leerkracht zei: *“Hier zit je heel dicht bij puur hoe ben je gegoten als mens.”* 2 respondenten vonden het wel degelijk ontwikkelbaar bij alle leerlingen, alhoewel de mening over de mate van ontwikkeling uiteenliep en ze volgens 1 van de 2 wel ondersteuning hierbij nodig hebben.

Zelfregulerend leren

Alle respondenten dachten dat zelfregulerend leren moeilijk is voor de leerlingen. Een leerkracht verwoordde: *“Vaak is het ook wel een tactiek die ze van jou als leerkracht aanleren en als die goed voelt dat ze dat gewoon blijven doen.”* 4 respondenten vonden zelfregulerend leren niet mogelijk voor alle leerlingen vanwege de beperking en het ontwikkelingsniveau.

Opzoeken/vermijden van uitdaging

4 van de 6 respondenten vonden dat de leerkracht bewust uitdaging kan aanbieden als prikkel voor ontwikkeling. 2 respondenten vonden het belangrijk dat de uitdaging een positieve succeservaring voor de leerling oplevert en dat alleen iets mag misgaan bij leerlingen die dit aankunnen bijvoorbeeld qua reflectievermogen. De hoogst scorende respondent gaf daarentegen aan: *“Ik denk dat alle leerlingen, met wat voor beperking dan ook, wel getriggerd worden door het woord uitdaging.”*

Succeservaringen

Alle respondenten vonden het belangrijk dat leerkrachten positief reageren op een succeservaring van de leerling om zijn ontwikkeling te bevorderen. Een leerkracht zei: *“Je kan een leerling goed genoeg laten merken dat je blij bent met wat hij heeft bereikt.”* 4 van de 6 respondenten dachten eerder het leerproces te belonen dan de capaciteit van de leerling. Dit bleek tijdens de observatie niet altijd het geval te zijn. De hoogst scorende respondent vertelde dat hij tijdens succeservaringen de zelfreflectie van de leerling aanboort en het gewenste gedrag benoemt.

Faalervaringen

5 van de 6 respondenten noemden een faalervaring een leermoment. 2 respondenten vonden dat het faalmoment geen negatieve ervaring voor de leerling mag worden met het oog op faalangst. Zo vertelde een leerkracht: *“Niet kunnen is gewoon niet prettig.”* Ook 2 andere respondenten vonden dat er meer positieve ervaringen moeten zijn dan negatieve ervaringen voor de leerling en dat de leerkracht niet te lang bij het faalmoment stil moet blijven staan in verband met een optimaal leerklimaat. Zo verwoordde een leerkracht: *“Je moet kinderen niet te lang in die faalmomenten laten hangen. Ik denk dat de hoera-ervaringen er gewoon langer en meer moeten zijn.”*

Inzet en doorzettingsvermogen

Er werd divers over de inzet en het doorzettingsvermogen van de leerlingen gedacht. Zo vonden 2 respondenten dat dit aanleg is en weinig ontwikkelbaar. Een leerkracht vertelde: *“Het is ooit ook echt een karaktereigenschap. Zit het in het kind en kun je daar vrij weinig aan doen.”* 4 van de 6 respondenten vonden inzet en doorzettingsvermogen ontwikkelbaar, maar afhankelijk van factoren zoals een bepaalde rijping, in beeld komen van een arbeidsplek en de mate waarin bewustwording bevorderd wordt.

Veerkracht

4 van de 6 respondenten vonden niet alle leerlingen veerkrachtig en dachten dat dit niet ontwikkelbaar is voor iedereen. Een leerkracht verwoordde: *“Bij sommigen zal het nooit 1-2-3, die gooien heel snel de handdoek in de ring.”* Belemmerende factoren die genoemd werden waren bijvoorbeeld een autismespectrumstoornis en faalangst. 2 van de 6 respondenten vonden veerkracht bij de leerlingen ontwikkelbaar, maar dachten dat de mate bepaald wordt door eigenschappen als flexibiliteit en de mate van zelfbewustzijn.

5.3 Overeenkomsten en verschillen tussen observaties en interviews

Vergelijking overtuigingen ontwikkelmogelijkheden intelligentie en leerkrachthandelen

Het merendeel van de respondenten beschikte over een sterke of gematigde fixed mindset ten aanzien van intelligentie. Alle respondenten lieten handelen zien tijdens de klassikale mentorgesprekken waarbij voor de meeste indicatoren de regie volledig of grotendeels bij de leerkracht lag. Echter, de respondent die 3 indicatoren ‘op niveau’ scoorde (zie Bijlage D), beschikte over een sterke of gematigde fixed mindset ten aanzien van intelligentie, evenals 3 van de 4 respondenten die 1 indicator ‘op niveau’

scoorden. De respondent met een gematigde of sterke growth mindset ten aanzien van intelligentie scoorde ook 1 indicator 'op niveau'.

Vergelijking overtuigingen ontwikkelmogelijkheden zelfregie en leerkrachthandelen

Een kleine meerderheid van de respondenten had de overtuiging dat zelfregie over het eigen leerproces bij alle leerlingen ontwikkelbaar is. Deze leerkrachten toonden echter tijdens de observatie leerkrachthandelen waarbij de regie grotendeels tot volledig bij de leerkracht lag voor de meeste indicatoren. Ook bleek de respondent die van mening was dat leerlingen een bepaalde rijpheid nodig hebben om zelfregie te kunnen ontwikkelen, bij de ouderejaars geen leerkrachthandelen te tonen waarbij zelfregie van de leerling bevorderd werd.

6. Conclusies

In dit hoofdstuk worden de conclusies per deelvraag beschreven in paragraaf 6.1, 6.2. en 6.3, de conclusie op de hoofdvraag in paragraaf 6.4. Reflectie op het onderzoek en onderzoeksproces wordt beschreven in paragraaf 6.5.

6.1 Welke overtuigingen hebben leerkrachten ten aanzien van de ontwikkelmogelijkheden van intelligentie van leerlingen?

Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat het grote merendeel van de leerkrachten de overtuiging heeft dat leerlingen nieuwe dingen kunnen leren, maar hun basisintelligentie niet echt te veranderen is. De leerkrachten leken niet op de hoogte te zijn dat het IQ wel degelijk verhoogd kan worden (Palmer, 2011). Daarnaast kunnen de overtuigingen van de leerkrachten wellicht negatief beïnvloed zijn door de diagnoses van de leerlingen (Osterholm, Nash & Kritsonis, 2007). Wanneer een leerling met een beperking wordt gediagnostiseerd, kan dit een fixed mindset suggereren (Gutshall, 2013).

Zowel oudere als jongere leerkrachten bleken in dit onderzoek te beschikken over een fixed mindset ten aanzien van intelligentie. Dit komt niet overeen met de bevindingen van Stroscher (2003) die aantoonde dat werkende en oudere leerkrachten meer geneigd zijn tot een fixed mindset. Ook verwoordden alle leerkrachten tijdens de interviews dat ze zich bekwaam voelden. Dit komt niet overeen met het beeld van Siebert (2006) en Tiekstra (2016) die een positieve relatie aantoonde tussen een growth mindset en het vertrouwen van de leerkracht in zijn eigen bekwaamheid. Deze discrepantie kan mogelijk veroorzaakt zijn doordat leerkrachten gewenste antwoorden hebben gegeven (Froedge, 2017) of door onbekendheid met de ontwikkelbaarheid van intelligentie waardoor het zelfinzicht beïnvloed is.

6.2 Welke overtuigingen hebben leerkrachten ten aanzien van de ontwikkelmogelijkheden van zelfregie over het eigen leerproces van leerlingen?

Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat een kleine meerderheid van de leerkrachten de overtuiging heeft dat zelfregie over het eigen leerproces ontwikkelbaar is bij alle leerlingen. Volgens

een minderheid van de leerkrachten is zelfregie bij sommige leerlingen niet ontwikkelbaar vanwege de soort beperking of vanwege onvoldoende rijpheid van de hersenen. Deze bevindingen zijn volgens Dignath-van Ewijk & van der Werf (2012) van groot belang als voorspellers van het daadwerkelijk bevorderen van zelfregulerend leren in de klas.

Verder kan geconcludeerd worden dat volgens een kleine meerderheid van de leerkrachten zelfregulatie niet ontwikkelbaar is voor alle leerlingen en dat alle leerkrachten denken dat zelfregulerend leren moeilijk is voor de leerlingen. De leerkrachten lijken niet te weten dat er steeds meer aanwijzingen zijn dat deze speciale doelgroep ook zelfregulerend kan leren (Mitchell, 2015).

6.3 In hoeverre laten leerkrachten leerkrachthandelen zien dat zelfregie over het eigen leerproces van leerlingen bevordert?

Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat geen enkele leerkracht leerkrachthandelen liet zien waarbij grotendeels de zelfregie van de leerling bevordert werd. Deze bevinding lijkt aan te sluiten bij het fenomeen 'overbescherming' dat Mitchell (2015) beschrijft bij leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (Mitchell, 2015).

Echter, bij specifieke feedbackonderdelen bleken de leerkrachten als totale groep wel leerkrachthandelen te laten zien waarbij de zelfregie van leerlingen bevordert werd. Dit betrof het bevragen en benoemen van uitgevoerde observaties. Mogelijk wordt dit veroorzaakt door het cluster 2 onderwijs waarbij leerkrachten gewend zijn om aan leerlingen die zich moeilijk kunnen uiten, te vertellen wat ze aan hun (non)verbale gedrag hebben opgemerkt.

Door individuele leerkrachten bleek de zelfregie over het eigen leerproces het meest bevordert te worden door het bevragen en benoemen van uitgevoerde observaties, het laten vaststellen hoe ver de leerling op weg is naar de gestelde doelen en een keuze te laten maken in leerstrategieën.

6.4 Hoofdvraag

In hoeverre bestaat er een relatie tussen de overtuigingen en het handelen van leerkrachten die werkzaam zijn op de afdeling Arbeid en Dagbesteding in het VSO cluster 2 onderwijs ten aanzien van de ontwikkelmogelijkheden van capaciteiten van hun leerlingen?

Uit dit onderzoek komt naar voren dat de overtuiging dat intelligentie niet ontwikkelbaar is, gepaard lijkt te gaan met leerkrachthandelen dat grotendeels leraarsturing bevordert. Dit sluit aan bij de bevindingen van Tiekstra (2016) die beweert dat impliciete intelligentietheorieën van leerkrachten van grote invloed zijn op het leerkrachthandelen bij risicoleerlingen.

Echter, een fixed mindset voor intelligentie bleek tijdens het huidige onderzoek niet het bevorderen van zelfregie van de leerling voor een specifiek feedbackonderdeel uit te sluiten. Evenals dat een growth mindset ten aanzien van intelligentie toch samen kon gaan met leerkrachthandelen dat grotendeels of

volledig leraarsturing bevorderde. Dit komt overeen met onderzoek van Dweck (2017) waarbij vele leerkrachten met een growth mindset gedrag lieten zien dat een fixed mindset bij leerlingen bevorderde.

De overtuigingen ten aanzien van de ontwikkelbaarheid van zelfregie blijken in dit onderzoek niet overeen te komen met het leerkrachthandelen. Zo bleek een kleine meerderheid van de leerkrachten de overtuiging te hebben dat zelfregie over het eigen leerproces ontwikkelbaar is bij de leerlingen, maar lieten zij desondanks leerkrachthandelen zien dat grotendeels of volledig leraarsturing bevorderde. Mogelijk komt dit doordat wat volwassenen zeggen en wat ze daadwerkelijk doen vaak niet in overeenstemming is met hun mindset (Dignath-van Ewijk en van der Werf, 2012) of zijn de leerkrachten nog niet vaardig qua leerkrachthandelen. Een andere mogelijke verklaring kan gezocht worden in de relatie tussen een fixed mindset en het omgaan met falen. Mensen met een fixed mindset gaan bewust uitdagingen uit de weg uit overtuiging dat dit niet gaat lukken of het risico van falen willen vermijden (Ricci, 2017). Wellicht wilden de leerkrachten, die vrijwel allemaal beschikten over een fixed mindset ten aanzien van intelligentie, de leerlingen behoeden voor faalervaringen met zelfregie.

6.5 Reflectie onderzoek en onderzoeksproces

Er zijn kritische kanttekeningen te maken bij het onderzoeksproces. Zo was er sprake van een klein aantal respondenten, waardoor slechts voorzichtige interpretaties gedaan kunnen worden en conclusies kunnen worden getrokken. Verder betroffen de observaties een momentopname waarbij één keer geobserveerd is per respondent. Meerdere observaties per respondent zouden wellicht de betrouwbaarheid hebben verhoogd. Tenslotte bleek de lesinhoud van het mentorgesprek sterk uiteen te lopen tussen de verschillende respondenten wat mogelijk de mate van leerlingsturing beïnvloed heeft. Zo kwam tijdens het onderzoek naar voren dat door het bespreken van werknemersvaardighedenkaarten waarop specifieke doelen met succescriteria gevisualiseerd waren, de zelfregie bevorderd werd.

Tijdens dit onderzoek zijn zaken buiten beschouwing gelaten. Vervolgonderzoek naar de overtuigingen van (oud)leerlingen over de ontwikkelmogelijkheden van hun capaciteiten lijkt van meerwaarde te kunnen zijn.

7. Advies

In dit hoofdstuk worden adviezen geformuleerd voortvloeiend uit de onderzoeksresultaten. In paragraaf 7.1 wordt het opbouwen van een growth mindset-schoolcultuur volgens het stappenplan van Ricci (2017) beschreven, in paragraaf 7.2 begeleiding op het gebied van coachend leerkrachthandelen. Beide lijken van belang te zijn om zelfregie van de leerling over het eigen leerproces succesvol in te kunnen voeren op de VSO school. Tot slot wordt de implementatie hiervan beschreven.

7.1 Opbouwen van een growth mindset-schoolcultuur (Ricci, 2017)

- *Stap 1 Reflecteren en een inschatting maken*

Allereerst zal een inschatting gemaakt moeten worden of de onderzoeksresultaten representatief zijn voor de overtuigingen van alle leerkrachten van de afdeling door leerkrachten het formulier 'Persoonlijke overtuigingen over intelligentie' in te laten vullen (zie bijlage F), gebaseerd op het 'Werkblad voor leraren voor het peilen van persoonlijke overtuigingen over intelligentie onder leerlingen' (Ricci, 2017). Het oorspronkelijke werkblad is aangevuld met stellingen over intelligentie uit de interviewleidraad waarmee de mindset kan worden vastgesteld (Hymer & Gershon, 2017). De inventarisatie kan verzorgd worden door degene die tijdens stap 2 de scholingsbijeenkomst over de ontwikkelbaarheid van intelligentie gaat verzorgen, bijvoorbeeld de onderzoekster aangezien zij al ervaring heeft opgedaan met het inventariseren van overtuigingen van leerkrachten. De resultaten van stap 1 zullen met het team en het MT besproken moeten worden om beleid op een growth mindset-schoolcultuur te kunnen maken.

- *Stap 2 De kennis van leerkrachten over de ontwikkelbaarheid van intelligentie ontwikkelen*

Met het team kunnen een aantal scholingsbijeenkomsten gepland worden verspreid over meerdere maanden afhankelijk van de uitkomsten bij stap 1. Deze scholingsbijeenkomsten kan bijvoorbeeld een orthopedagoog van de school geven, de onderzoekster of een externe expert. Tijdens deze scholingsbijeenkomsten kan informatie gegeven worden over recent wetenschappelijk onderzoek naar intelligentieontwikkeling en de betekenis en de gevolgen hiervan voor het onderwijs. Tevens kan nagedacht worden wat geschikte termen zijn voor het concept growth mindset om te gebruiken binnen de afdeling zodat eenduidigheid over de betekenis ontstaat. Wellicht kan gekozen worden om een slogan te gebruiken binnen de school (Ricci, 2017). Belangrijk is dat leerkrachten weten dat nieuwe inzichten over leerlingen en hun potentieel zijn ontstaan dankzij recente studies en wetenschappelijk hersenonderzoek en dat zij zich dus niet schuldig hoeven te voelen over hun eerdere manier van denken (Ricci, 2017). Zo beschrijven Sauce en Matzel (2018) inmiddels dat een geërfd IQ fors kan toenemen en dat het heel goed mogelijk is om kinderen al vroeg bloot te stellen aan complexe(re) vaardigheden zoals kritisch leren denken.

- *Stap 3 Teamleden leren hoe ze leerlingen moeten prijzen en hoe ze om moeten gaan met falen*

Leerkrachten dienen advies te krijgen hoe ze hun complimenten aan de leerlingen kunnen aanpassen zodat ook de inzet geprezen wordt. Dit is noodzakelijk om een boodschap over te brengen die een growth mindset stimuleert (Ricci, 2017). Ook is het belangrijk dat leraren een faalmoment als leermoment gebruiken (Haimovitz & Dweck, 2016). Cruciaal voor een leerervaring is dat leraren leerlingen feedback geven op wat er is misgegaan of leerlingen de gelegenheid bieden om te (leren) reflecteren, zodat ze hun gedrag kunnen veranderen en van de situatie kunnen leren (Hattie, 2013 in Ricci, 2017). Mogelijk kunnen hierbij afdelingsbreed collega's opgeleid worden tot coach die tijdens intervisiebijeenkomsten feedback kunnen geven op collega's.

- *Stap 4 Leraren kennis bijbrengen over de hersenen*

Het is belangrijk dat ook een scholingsbijeenkomst wordt gepland over de hersenen en het leerproces. Wanneer mensen kennis hebben over de werking van de hersenen en de invloed hiervan op het

leerproces, kan dit de mindset veranderen (Ricci, 2017). Het is voor leraren van groot belang dat ze weten dat neurologische verbindingen steeds sterker worden wanneer ze gebruikt worden. Om de neurologische verbindingen bij leerlingen te versterken, dienen leraren voortdurend verbanden te leggen met bestaande kennis en ervaringen (Ricci, 2017).

- *Stap 5 Schoolprotocollen controleren, evalueren en herzien*

Nadat aandacht is besteed aan stap 1 tot en met 4 is het belangrijk dat intern een professionele leergemeenschap gevormd wordt die de ontwikkeling richting een growth mindset-cultuur binnen de afdeling bevordert (Ricci, 2017). Dit kunnen bijvoorbeeld de coaches uit stap 3 doen, aangevuld met een teamleider, door recente artikelen en onderzoeken te bestuderen over neurowetenschappen in het onderwijs en growth mindset en deze bevindingen met collega's afdelingsbreed te delen en te bespreken. Ook kunnen zij evalueren in hoeverre er door leerkrachten daadwerkelijk aan een growth mindset-cultuur wordt toegewerkt en schoolprotocollen kritisch bekijken (Ricci, 2017).

Enkele aanpassingen zijn gedaan ten aanzien van het originele stappenplan van Ricci (2017). Stap 3 is uitgebreid met leren omgaan met falen omdat dit als een belangrijke bevinding naar voren kwam uit dit onderzoek. Verder heeft Ricci (2017) tussen stap 4 en 5 nog de stappen 'Leerlingen kennis bijbrengen over de hersenen' en 'Ouders kennis bijbrengen' beschreven. Uiteraard is dit belangrijk, maar omdat dit onderzoek zich toespitste op de doelgroep leerkrachten, zijn deze stappen voor het advies buiten beschouwing gelaten. Echter, deze stappen zijn wel essentieel om in een later stadium verder te bouwen aan een growth mindset-schoolcultuur. Evenals dat de stappen 1 tot en met 4 ook doorlopen moeten worden door andere teamleden zoals logopedisten, klassenassistenten, orthopedagogen en teamleiders.

7.2 Begeleiden van coachend leerkrachthandelen

Naast de begeleiding van het leerkrachthandelen zoals eerdergenoemd bij het opbouwen van een growth mindset-schoolcultuur zijn nog specifieke adviezen te geven gericht op het bevorderen van zelfregie over het eigen leerproces.

Zo zouden de leerkrachten de leerlingen meer bewust kunnen maken van het leerproces. Hierbij zou gebruik kunnen worden gemaakt van de aangepaste observatielijst als reminder en evaluatiemiddel voor leerkrachten (zie Bijlage A). Rogers (2003) beweert dat interpersoonlijke kanalen individuele houdingen kunnen creëren of veranderen. Geadviseerd wordt om de coaches van stap 3 tevens te laten functioneren als coach voor het bevorderen van meer zelfregie over het eigen leerproces. Hiervoor dient het MT te investeren in scholing op het gebied van coachende gesprekstechnieken. Mogelijk kan gebruik worden gemaakt van de ervaring en contacten van de collega's van de afdeling Diplomagericht die recent de cursus gesprekstechnieken voor Loopbaan Oriëntatie en Begeleiding gevolgd hebben. Om te starten zou gekozen kunnen worden voor de klassikale mentorgesprekken als uitgangspunt, aangezien dit de lesmomenten betreft die zijn geobserveerd tijdens het onderzoek.

In eerste instantie kunnen de coaches zich richten op de indicatoren waarbij het merendeel van de respondenten leraarsturing vertoonde, namelijk Doelen stellen, Feedback, Plannen en Checken. De coaches dienen het leerkrachthandelen te stimuleren waarbij gedeelde sturing van de desbetreffende indicator bevorderd wordt. Dit betekent bijvoorbeeld dat de coaches de leerkrachten leren de gestelde leerdoelen en de bijbehorende succescriteria met de leerling te behandelen. Uiteraard kunnen per leerkracht individuele coachingstrajecten worden uitgestippeld.

In een later stadium kunnen de indicatoren aan bod komen waarbij het merendeel van de respondenten gedeelde sturing liet zien waarbij het initiatief meer bij de leraar lag, namelijk Leerstrategieën en Aanpak. De begeleiding richt zich dan op leerkrachthandelen waarbij gedeelde sturing bevorderd wordt waarbij het initiatief meer bij de leerling komt te liggen.

Tot slot zijn nog enkele belangrijke aanvullingen te geven die betrekking hebben op het veranderproces van het implementeren van meer zelfregie over het eigen leerproces binnen de afdeling. Zo kan de adoptiesnelheid bevorderd worden door collega's te informeren over de maatschappelijke veranderingen waarop zelfregie anticipeert. Wanneer immers verduidelijkt wordt naar collega's wat het probleem is dat de verandering nodig maakt, stimuleert dit mensen om uit de ontkenning te komen (Mars, 2016). Ook is het van belang om succeservaringen van leerkrachten zichtbaar met het team te delen (Staes, 2012). Naast het praten over de verandering is het ook belangrijk om de verandering voelbaar te maken. Door bijvoorbeeld collega's te laten deelnemen aan een workshop gesprekstechnieken kunnen ze ervaren hoe de verandering aanvoelt. Deze gewenning kan weerstand voorkomen (Mars, 2016). Tenslotte is bij de onderwijsverandering 'meer zelfregie' face to face communicatie essentieel om de meerderheid van het team mee te krijgen (Robinson, 2009). Zo zouden intervisiebijeenkomsten georganiseerd kunnen worden om kennis te delen. Om zelfregie van de leerling over het eigen leerproces succesvol in te kunnen voeren op school dient dit niet opgelegd te worden door afdelingsbreed te informeren zoals in het verleden het geval was, maar zal door het MT geïnvesteerd moeten worden om binnen het afdelingsteam hierover in dialoog te gaan met elkaar.

Literatuurlijst

- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., Velden, T. van der & Goede, M. de (2013). *Basisboek Kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Biesta, G. (2018, 16 maart). De zin van afscheid [Didactief]. Geraadpleegd op <https://didactiefonline.nl/blog/gert-biesta/de-zin-van-afscheid>
- Brink, C. (2013). Kennisdossier 5: Zelfregie, eigen kracht, zelfredzaamheid en eigen verantwoordelijkheid. De begrippen ontward. (Movisie) Geraadpleegd op 28 mei 2017 op <http://www.movisie.nl/sites/>
- Brooks, R.B. (2001). Fostering Motivation, Hope, and Resilience in Children with Learning Disorders. *Annals of Dyslexia*, 51, 9-20.
- Burnette, J.L., O'Boyle, E.H., VanEpps, E.M., Pollack, J.M. & Finkel, E.J. (2013). Mind-Sets Matter: A Meta-Analytic Review of Implicit Theories and Self-Regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655-701.
- Dignath-van Ewijk, C. & Werf, G. van der (2012). What Teachers Think about Self-Regulated Learning: Investigating Teacher Beliefs and Teacher Behavior of Enhancing Students' Self-Regulation. *Education Research International*, 2012, 1-10.
- Dweck, C.S. (2015, 1 January). The Secret to Raising Smart Kids [Scientific American Mind forum]. Geraadpleegd op <https://www.scientificamerican.com/article/the-secret-to-raising-smart-kids1/>
- Dweck, C.S. (2017). The Journey to Children's Mindsets-and Beyond. *Child Development Perspectives*, 11(2), 139-144.
- Fontys (z.d.). FLIP-ON. Geraadpleegd op 21 maart 2018 op https://www.fontys.nl/pabo/denbosch/flip-on/story_html5.html
- Froedge, K.L. (2017). *The Effect of a Growth Mindset on Student Achievement Among Students with a Disability* (Dissertations Paper 118 Western Kentucky University). Geraadpleegd op <http://digitalcommons.wku.edu/diss/118>
- Gutshall, C.A. (2013). Teachers' Mindsets For Students With And Without Disabilities. *Psychology in the Schools*, 50(10), 1073-1083.
- Haimovitz, K., Dweck, C.S. (2016). Parents' Views of Failure Predict Children's Fixed and Growth Intelligence Mind-Sets. *Psychological Science*, 27(6), 859-869.
- Hattie, J. (2015). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt.
- Hymer, B. & Gershon, M. (2017). *Growth Mindset Pocketboek*. Rotterdam: Bazalt.
- James, O. (2008, December 27). Genes don't determine your child's ability-nurture is key. Geraadpleegd op <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2008/dec/27/family-medicalresearch>
- Job, V., Dweck, C.S. & Walton, G.M. (2010). Ego Depletion-Is It All in Your Head? Implicit Theories About Willpower Affect Self-Regulation. *Psychological Science*, 21(11), 1686-1693.
- Jolles, J. (2017). *Het tienerbrein: Over de adolescent tussen biologie en omgeving*. Amsterdam: AUP.

Leerling 2020 (2017). Startset evaluatiewijzer didactisch coachen in de les. Geraadpleegd op <https://leerling2020.nl/meet-je-coachingsvaardigheden/>

Lisaingo, S. (2016). *It's OK to feel frustrated: how social comparison and motivational beliefs influence students' self-regulation* (Doctoral dissertation The University of British Columbia). Geraadpleegd op <https://open.library.ubc.ca/media/stream/pdf/24/1.0319004/3>

Mars, A. (2016). *Hoe krijg je ze mee? Vijf krachten om een verandering te laten slagen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2014). Kerndoelen Voortgezet Speciaal Onderwijs. Geraadpleegd op <http://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2013/07/Kerndoelen-voortgezet-speciaal-onderwijs.pdf>

Mitchell, D. (2015). *Wat écht werkt: 27 evidence based strategieën voor het onderwijs*. Huizen: Pica.

Osterholm, K., Nash, W.R. & Kritsonis, W.A. (2007). Effects of Labeling Students "Learning Disabled": Emergent Themes in the Research Literature 1970 Through 2000. *Focus on Colleges, Universities, and Schools*, 1(1), 1-11.

Palmer, B. (2011, October 21). How Can You Increase Your IQ? [Slate]. Geraadpleegd op http://www.slate.com/articles/news_and_politics/explainer/2011/10/increasing_your_iq.html

Park, D., Gunderson, E.A., Tsukayama, E., Levine, S.C. & Beilock, S.L. (2016). Young Children's Motivational Frameworks and Math Achievement: Relation to Teacher-Reported Instructional Practices, but Not Teacher Theory of Intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 300-313.

Prevaas, B. (2015). Mindset. In M. Ruijters & R-J. Simons (red.), *Canon van het leren* (pp. 397-408). Deventer: Vakmedianet.

Rattan, A., Good, C. & Dweck, C.S. (2012). "It's ok-Not everyone can be good at math": Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 731-737.

Ricci, M.C. (2017). *Mindsets op school*. Rotterdam: Bazalt.

Rijksoverheid Participatiewet. (2016). Cliënten met een beperking (Participatiewet, informatie voor gemeenten). Geraadpleegd op <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/participatiewet/documenten/publicaties/2016/02/23/cliënten-met-beperking>

Robinson, L. (2009). A summary of diffusion of innovations. Geraadpleegd op 31 maart 2018 op https://changelabs.stanford.edu/sites/default/files/Summary_Diffusion_Theory.pdf

Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press/Simon & Schuster.

Sauce, B. & Matzel, L.D. (2018). Een geërfd IQ kan fors toenemen. *OnderwijsInnovatie*, 1, 31. Geraadpleegd op 18 maart 2018 op <https://www.ou.nl/onderwijsinnovatie>

Siebert, M.C. (2006). *An examination of students' perceptions of goal orientation in the classroom and teachers' beliefs about intelligence and teacher efficacy* (Doctoral dissertation Kansas State University). Geraadpleegd op <http://krex.k-state.edu/dspace/bitstream/handle/2097/214/MarySiebert2006-3.pdf;sequence=1>

- SLO (2015, 22 december). Curriculum van de toekomst Zelfregulering [kennisplatform nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling]. Geraadpleegd op <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/zelfregulerend-vermogen>
- SLO (z.d.). Analysemodel: van leraar- naar leerlinggestuurd. Geraadpleegd op 3 september 2017 op <http://curriculumontwerp.slo.nl/aan-de-slag>
- Staes, J. (2012, 20 december). The Red Monkey Story - Or how to manage creative ideas [film]. Opgevraagd van https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=BFk4dCCwIRg
- Stroscher, H.L.W. (2003). *Prospective and Practicing Teachers' Beliefs: A Study of Implicit Theories of Intelligence and Teacher Efficacy* (Thesis University of Victoria). Geraadpleegd op http://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle/1828/419/stroscher_2003.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sun, K.L. (2015). *There's No Limit: Mathematics Teaching for a Growth Mindset* (Dissertation Stanford University). Geraadpleegd op <https://purl.stanford.edu/xf479cc2194>
- Swann, W.B. & Snyder, M. (1980). On Translating Beliefs Into Action: Theories of Ability and Their Application in an Instructional Setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(6), 879-888.
- Tiekstra, M. (2016). *Fostering the learning potential of at-risk students in the classroom: Studies into the consequential validity of dynamic assessment* [Groningen]: University of Groningen
- Tough, P. (2015). *Een kwestie van karakter: Waarom doorzettingsvermogen en nieuwsgierigheid belangrijker zijn dan IQ*. Amsterdam: Business Contact.
- Yeager, D.S. & Dweck, C.S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314.

Bijlage A Observatielijst leerkrachthandelen

Observatie leerkrachthandelen

Algemeen:

Observator	
Datum	
Tijdstip	
Ruimte (lokaalnummer)	
Leerkracht	
Mentorklas (codering)	
Opstelling van de klas	Betreft Oriëntatiefase / Voorbereidende fase / Transitiefase
Inhoud van de les	
Bijzonderheden	

Introductie:

Voorafgaand aan de observatie voordat de les start, wordt de leerkracht persoonlijk geïnformeerd over de observatie.

“Fijn dat je wilt meedoen aan mijn praktijkonderzoek. Zoals je al in de introductiemail van mij kon lezen, doe ik onderzoek binnen onze afdeling Arbeid en Dagbesteding naar de overtuigingen die leerkrachten hebben over de ontwikkelmogelijkheden van onze leerlingen en hun leerkrachthandelen. Dit is nodig om te kunnen bepalen of interventie noodzakelijk is om zelfregie van de leerling over het eigen leerproces succesvol in te kunnen voeren op school. Dit onderzoek verricht ik in opdracht van de opleiding MLI die ik momenteel volg. Voor het onderzoek observeer ik leerkrachten tijdens het mentoruur tijdens het klassikale mentorgesprek en houd individuele interviews met leerkrachten van de oriëntatiefase, voorbereidende fase en transitiefase. De onderzoeksgegevens zullen anoniem en vertrouwelijk verwerkt worden. Voor de betrouwbaarheid van mijn onderzoek is het belangrijk dat ik niet alleen het mentorgesprek observeer, maar dit gesprek ook film. De ouders/verzorgers van jouw mentorleerlingen hebben hiervoor eerder al schriftelijk toestemming gegeven n.a.v. de brief die ik heb meegegeven. Ook heb ik eerder aan jou om toestemming gevraagd om het mentorgesprek te filmen.”

Observatielijst klassikaal mentorgesprek (deel 1)

Indicatoren	Expert (leerlingsturing)	Op niveau (gedeelde sturing, initiatief meer bij leerling)	In ontwikkeling (gedeelde sturing, initiatief meer bij leraar)	Beginner (leraarsturing)
Feed up				
Doelen stellen De leerdoelen worden besproken evenals de bijbehorende succescriteria	De leerkracht laat de leerling de succescriteria behandelen in relatie tot de leerdoelen	De leerkracht behandelt de succescriteria zonder de bijbehorende leerdoelen met de leerling	De leerkracht behandelt de gestelde leerdoelen en bijbehorende succescriteria met de leerling	De leerkracht behandelt de leerdoelen zonder succescriteria met de leerling
Feedback				
Feedback Er wordt vastgesteld hoe ver de leerling op weg is naar de gestelde doelen	De leerkracht laat de leerling in eigen woorden formuleren hoe ver de leerling is in zijn/haar ontwikkeling	De leerkracht laat de leerling bepalen hoe ver de leerling is op weg naar de doelen	De leerkracht stelt zelf vast hoe ver de leerling is op weg naar de leerdoelen	De leerkracht stelt niet vast hoe ver de leerling is op weg naar de leerdoelen
Bevragen en benoemen De leerkracht geeft feedback aan de hand van de uitgevoerde observaties	De leerkracht laat de leerling op het eigen gedrag reflecteren, spiegelt dat aan de observaties van de leerkracht en bevraagt de leerling over mogelijke verschillen	De leerkracht benoemt de observaties en bevraagt de leerling hierover	De leerkracht benoemt de observaties naar de leerling zonder de leerling hierover te bevragen	De leerkracht benoemt de observaties niet of nauwelijks naar de leerling
Leerstrategieën Er vindt feedback plaats op de gebruikte leerstrategieën	De leerkracht bevraagt de leerling naar gebruikte strategieën en laat de leerling er feedback op geven	De leerkracht bevraagt de leerling naar gebruikte strategieën en geeft er feedback op	De leerkracht bevraagt de leerling naar gebruikte strategieën	De leerkracht bespreekt niet de gebruikte leerstrategieën
Feed forward				
Plannen Er wordt een planning in de tijd gemaakt voor het behalen van de leerdoelen	De leerkracht handelt naar de verschillen in planningsvaardigheden van de leerling	De leerkracht laat de leerling een planning vastleggen voor het behalen van de leerdoelen	De leerkracht stuurt de leerling aan op het maken van een planning	De leerkracht laat de leerling geen planning maken
Aanpak Er wordt een keuze gemaakt in leerstrategieën	De leerkracht is in staat om de leerling de keuze voor de strategieën te laten beargumenteren	De leerkracht laat de leerling de meest geschikte strategieën kiezen passend bij de leerdoelen	De leerkracht bepaalt ongeacht de vaardigheden van de leerling de beste strategieën	De leerkracht laat de leerling geen keuzes maken in strategieën

Checken Er wordt nagegaan of de gekozen strategieën en planning de juiste zijn	De leerkracht checkt de gemaakte keuzes in strategieën en planning en is in staat de leerling daarop te laten reflecteren	De leerkracht checkt op een later moment bij de leerling of de gemaakte keuzes in strategie en planning de juiste zijn	De leerkracht bevraagt de leerling op de haalbaarheid van de gemaakte keuzes in strategieën en planning in de tijd	De leerkracht komt niet terug op gemaakte keuzes in strategieën en planning
--	---	--	--	---

De observatielijst is een aangepaste versie van de 'Startset evaluatiewijzer didactisch coachen in de les (Leerling2020, 2017) in combinatie met het 'Analysemodel: van leraar- naar leerlinggestuurd' (SLO, z.j.)

Instructie:

De observatielijst beschrijft het gewenste gedrag van de leerkracht om zelfregie over het eigen leerproces bij de leerling te bevorderen. Indicatoren worden tijdens het klassikale mentorgesprek geobserveerd waarbij het juiste niveau wordt gearceerd op de observatielijst (deel 1). Als gedrag gescoord wordt in de kolom 'in ontwikkeling' of 'beginner' ligt de regie over het leerproces op dat punt volledig/grotendeels bij de leerkracht. Als gedrag gescoord wordt in de kolom 'op niveau' of 'expert' ligt de regie over het eigen leerproces meer bij de leerling. Een eventuele toelichting bij een specifieke indicator kan geschreven worden in het lege raster van de observatielijst (deel 2).

Observatielijst klassikaal mentorgesprek (deel 2)

Indicatoren	Expert (leerlingsturing)	Op niveau (gedeelde sturing, initiatief meer bij leerling)	In ontwikkeling (gedeelde sturing, initiatief meer bij leraar)	Beginner (leraarsturing)
Feed up				
Doelen stellen De leerdoelen worden besproken evenals de bijbehorende succescriteria				
Feedback				
Feedback Er wordt vastgesteld hoe ver de leerling op weg is naar de gestelde doelen				
Bevragen en benoemen De leerkracht geeft feedback aan de hand van de uitgevoerde observaties				
Leerstrategieën Er vindt feedback plaats op de gebruikte leerstrategieën				

Feed forward	
Plannen Er wordt een planning in de tijd gemaakt voor het behalen van de leerdoelen	
Aanpak Er wordt een keuze gemaakt in leerstrategieën	
Checken Er wordt nagegaan of de gekozen strategieën en planning de juiste zijn	

De observatielijst is een aangepaste versie van de 'Startset evaluatiewijzer didactisch coachen in de les (Leerling2020, 2017) in combinatie met het 'Analysemodel: van leraar- naar leerlinggestuurd' (SLO, z.j.)

Bijlage B Interviewleidraad

OPZET KWALITATIEF INTERVIEW (Baarda et al., 2013)

Individueel halfgestructureerd interview

De introductie

"Fijn dat je wilt meedoen aan het interview voor mijn praktijkonderzoek. Voor de betrouwbaarheid van mijn onderzoek is het belangrijk dat alles wat jij vertelt direct wordt vastgelegd. Heb je er bezwaar tegen dat ik dit gesprek daarom opneem?"

Opname starten

Het is vandaag ... (datum) en vandaag ga ik in gesprek met ... (naam respondent).

Ik heb je net uitgelegd waarom ik het gesprek wil filmen. Geef je nogmaals toestemming voor opname? (moet op band staan).

Pas geleden heb ik jou als leerkracht al geobserveerd voor mijn praktijkonderzoek tijdens het mentorgesprek in de klas. Ik heb je toen verteld dat dit onderdeel uitmaakt van het praktijkonderzoek dat ik doe binnen onze afdeling Arbeid en Dagbesteding naar de overtuigingen die leerkrachten hebben over de ontwikkelmogelijkheden van onze leerlingen en hun leerkrachthandelen. Dit is nodig om te kunnen bepalen of interventie noodzakelijk is om zelfregie van de leerling over het eigen leerproces succesvol in te kunnen voeren op school. Ik heb toen ook aangegeven dat ik dit onderzoek verricht in opdracht van de opleiding MLI die ik momenteel volg. Naast de observaties, houd ik individuele interviews met leerkrachten van de oriëntatiefase, voorbereidende fase en transitiefase.

Vandaag vindt het interview plaats. Ik ben geïnteresseerd in hoe jij tegen onze leerlingen aankijkt en hoe jij hun ontwikkeling ziet. Jouw antwoorden geven mij en het onderzoek input welke overtuigingen onze leerkrachten hebben over de ontwikkelmogelijkheden van onze leerlingen. Het gesprek zal ongeveer een uur duren. Aarzel niet tijdens het gesprek om aan te geven dat je iets niet begrijpt of het ergens niet mee eens bent. Ook bestaan er geen goede of foute antwoorden. De interviewgegevens zullen anoniem en vertrouwelijk verwerkt worden. Wanneer ik jouw interview schriftelijk verwerkt heb, zal ik je vragen dit door te lezen en te checken of je jezelf hierin herkent. De uiteindelijke resultaten van het onderzoek verwerk ik in een adviesrapport. Zou je hier graag een exemplaar van ontvangen? Ook zal ik het onderzoek en de resultaten presenteren aan het gehele team van Arbeid en Dagbesteding en wellicht een artikel hierover schrijven in een vaktijdschrift."

De topics (van breed naar smal)

1. Ontwikkelmogelijkheden van capaciteiten van leerlingen
2. Schoolsucces
3. Ontwikkelmogelijkheden van intelligentie van leerlingen
4. Ontwikkelmogelijkheden van zelfregie over eigen leerproces van leerlingen (zelfregie, zelfregulatie en zelfregulerend leren)
5. Opzoeken/vermijden van schoolse/sociale uitdaging
6. Succeservaringen: belonen van capaciteiten (intelligentie) of belonen van leerproces
7. Faalervaringen: faalmoment qua capaciteiten of leermoment van het leerproces
8. Inzet en doorzettingsvermogen
9. Veerkracht

De vragen (aandachtspunten)

Persoonsgegevens

Hoe lang ben je werkzaam in het onderwijs?

Hoe lang ben je werkzaam op VSO X afdeling Arbeid en Dagbesteding (als leerkracht)?

In welke fase werk je?

Welke lesgevende taken heb je? Heb je naast je lesgevende taak nog neventaken? (bijv. zorgcoördinator, arbeidstoeleider)

Heb je nog in andere fases gewerkt binnen onze school?

Heb je hiervoor nog op andere scholen gewerkt? Welk type onderwijs?

Welke opleiding heb je gevolgd?

Hoe oud ben je?

Hoe bekwaam voel je je als leerkracht?

Wat voor soort klas heb je? (TOS/SH)

Vraag zo open mogelijk, zo min mogelijk sturen! (ook bij doorvragen)

1. Ontwikkelmogelijkheden van capaciteiten van leerlingen

Openingsvraag: Kun je iets vertellen over hoe jij denkt over de ontwikkelmogelijkheden van de capaciteiten van onze leerlingen op de afdeling Arbeid en Dagbesteding?

Alternatief: Hoe kijk jij tegen de ontwikkelmogelijkheden van de capaciteiten van de leerlingen op Arbeid en Dagbesteding aan?

Wat is jouw mening over de ontwikkelmogelijkheden van de capaciteiten van onze leerlingen?

In hoeverre denk jij dat onze leerlingen hun capaciteiten kunnen ontwikkelen? Denk aan bekwaamheid, talent etc.

Wat heeft een leerling op de afdeling Arbeid en Dagbesteding volgens jou nodig van de leerkracht om zich optimaal te kunnen ontwikkelen?

Evt. Welk leerkrachthandelen is daarvoor nodig volgens jou?

Welk handelen daarvan doe je al, vind je/denk je?

2. Schoolsucces

Waarom zijn sommige leerlingen van Arbeid en Dagbesteding succesvoller in hun schoolcarrière en/of latere werkzame leven dan anderen volgens jou?

Alternatief: Hoe verklaar jij de verschillen in uitstroomperspectief tussen onze leerlingen (Arbeid of Dagbesteding)? Waardoor wordt dit veroorzaakt denk je?

Waarom kan de ene leerling wel een vervolgopleiding doen en de ander niet?

Welke eigenschappen van de leerling zijn volgens jou van invloed op het schoolsucces van onze leerlingen? (bijv. aanleg of inzet, doorzettingsvermogen)

In hoeverre denk jij dat het leerkrachthandelen hierbij een rol speelt?

3. Ontwikkelmogelijkheden van intelligentie van leerlingen (neuroplasticiteit/IQ)

Hoe denk jij over de ontwikkelmogelijkheden van de intelligentie van onze leerlingen?

Alternatief: In hoeverre denk je dat onze leerlingen hun IQ kunnen veranderen?

Evt. Hoe kunnen ze dit veranderen denk je?

Kaartjes neerleggen met stellingen en schaalverdeling (1 Sterk mee eens, 2 Mee eens, 3 Grotendeels mee eens, 4 Grotendeels mee oneens, 5 Oneens, 6 Sterk mee oneens)

In hoeverre ben je het met de volgende stellingen eens? Waarom?

- Je hebt een bepaalde hoeveelheid intelligentie en je kunt niet veel doen om dat te veranderen
- Je intelligentie is iets van jezelf waar je niet veel aan kunt veranderen.
- Je kunt nieuwe dingen leren, maar je kunt je basisintelligentie niet echt veranderen.

(bron: Hymer & Gershon, 2017 Vragenlijst Mindset van Dweck om mindset te meten).

4. Ontwikkelmogelijkheden van zelfregie over eigen leerproces van leerlingen (zelfregie, zelfregulatie, zelfregulerend leren)

Wat versta je onder zelfregie over het eigen leerproces van leerlingen?

Alternatief: waar denk je aan bij het woord zelfregie?

Laat kaartje zien met definitie van zelfregie volgens Brink (2013).

Zelfregie: het zelf beslissen over het leven en eventuele ondersteuning.

Hoe denk je over de ontwikkelmogelijkheden van zelfregie over het eigen leerproces bij onze leerlingen?

In hoeverre denk je dat onze leerlingen zelfregie over hun eigen leerproces kunnen leren?

Welke capaciteiten heeft een leerling volgens jou nodig om zelfregie over het eigen leerproces te kunnen ontwikkelen?

Alternatief: om als leerling zelfregie te kunnen ontwikkelen over het eigen leerproces, dient de leerling te beschikken over de volgende capaciteiten:.... (aanvultechniek/projectieve techniek)

Wat is jouw mening (of hoe denk je) over het invoeren van meer zelfregie voor de leerling in het onderwijsprogramma van de afdeling Arbeid en Dagbesteding?

Wat zijn jouw ervaringen met zelfregie van de leerling in jouw lessen?

Alternatief: Wat doe jij daar gericht/bewust aan?

Evt. Kun je voorbeelden geven welk leerkrachthandelen je toepast om zelfregie over het eigen leerproces van leerlingen te bevorderen? Welke rol als leerkracht hanteer je hierbij?

Hoe denk je over de ontwikkelcapaciteiten van zelfregulatie van onze leerlingen?

Wat versta je onder zelfregulatie?

Laat kaartje zien met definitie van zelfregulatie volgens Jolles (2017).

Zelfregulatie: het veranderen van gedrag of oordeel op basis van zelfinzicht.

In hoeverre denk je dat onze leerlingen het vermogen hebben tot zelfregulatie?

Hoe denk je over zelfregulerend leren bij onze leerlingen?

Wat versta je onder zelfregulerend leren?

Alternatief: welk beeld heb je van zelfregulerend leren?

Laat kaartje zien met definitie van zelfregulerend leren volgens Mitchell (2015).

Zelfregulerend leren: leerlingen worden geholpen om hun eigen leren te beheersen.

Hoe zou je dit volgens jou concreet kunnen doen bij onze leerlingen?

Wat zijn jouw bevindingen ten aanzien van zelfregulerend leren tijdens jouw lessen?

Evt. Hoe pas je zelfregulerend leren toe in jouw lessen?

Mocht een leerkracht dit zelf niet herkennen, terwijl je dit wel geobserveerd hebt tijdens het mentorgesprek, kun je dit eventueel benoemen.

5. Opzoeken/vermijden van schoolse/sociale uitdaging

Hoe sta jij tegenover het aanbieden van schoolse en sociale uitdaging aan onze leerlingen in het onderwijsprogramma?

Wat zijn volgens jou concrete voorbeelden van uitdagingen voor onze leerlingen? Waarom?

Welke invloed hebben schoolse en sociale uitdagingen volgens jou op het leerproces van onze leerlingen?

Hoe houd jij hier rekening mee in jouw lessen?

6. Succeservaringen: belonen van capaciteiten (intelligentie) of belonen van leerproces

Hoe vind je dat een leerkracht van de afdeling Arbeid en Dagbesteding moet reageren als een leertaak van de leerling gelukt is?

Wat moet hij zeggen/doen? Waarom?

Wat doe je meestal zelf bij een succeservaring van een leerling, beloon je zijn capaciteiten (intelligentie) of zijn leerproces? Waarom? (denk bijvoorbeeld aan: Wat ben jij knap!, Ik vind het goed dat je volgehouden hebt).

7. Faalervaringen: faalmoment qua capaciteiten of leermoment van het leerproces

Hoe sta je tegenover faalervaringen van onze leerlingen ten aanzien van het leerproces?

Alternatief: Wat vind je van faalervaringen van onze leerlingen ten aanzien van het leerproces?

Hoe zie jij het falen van een leerling ten aanzien van het leerproces?

Hoe vind je dat een leerkracht van de afdeling Arbeid en Dagbesteding moet reageren als een leertaak van de leerling mislukt is?

Wat moet hij zeggen/doen? Waarom?

Wat doe je meestal zelf bij een faalervaring van een leerling? Waarom?

8. Inzet en doorzettingsvermogen

Wat vind je van de inzet en het doorzettingsvermogen van onze leerlingen?

In hoeverre denk je dat onze leerlingen hun inzet en doorzettingsvermogen kunnen ontwikkelen?

Hoe kijk je aan tegen inzet en doorzettingsvermogen wanneer je dit vergelijkt met intelligentie ten aanzien van schoolsucces bij onze leerlingen? Waarom?

Wat voor soort leerkrachthandelen vraagt dit volgens jou?

En wat denk jij dat je hiervan al doet in de praktijk?

9. Veerkracht

Wat vind je van de veerkracht van onze leerlingen?

In hoeverre denk je dat het mogelijk is dat onze leerlingen hun veerkracht ontwikkelen?

Hoe kijk je aan tegen veerkracht wanneer je dit vergelijkt met intelligentie ten aanzien van schoolsucces bij onze leerlingen? Waarom?

Wat voor soort leerkrachthandelen vraagt dit volgens jou?

Wat doe je hiervan al in de praktijk?

Voorbeelden van doorvragen (staan niet vast bij halfgestructureerd interview)

Vraag naar feiten en de beleving van die feiten bij een kwalitatief interview.

Doorvragen bij onduidelijkheden/onvolledigheid.

Doorvragen naar motieven achter het handelen dat eerder bij de respondent geobserveerd is.

Kun je me daar wat meer over vertellen?

Kun je een concreet voorbeeld geven?

Kun je dat toelichten?

Kun je dat uitleggen?

Waarom denk je dat?

Wat dacht je toen?

Hoe reageerde je daarop?

Wat gebeurde er toen?

Hoe komt het dat?

Wat dacht jij daarover?

Hoe bedoel je dat?

Wat moet ik me daarbij voorstellen?

Begrijp ik het goed dat...?

De afsluiting

"We zijn aan het einde van het interview gekomen. Heb je nog aanvullingen, vragen of opmerkingen?

Ik wil je graag bedanken voor je deelname aan het onderzoek. Wanneer je later nog iets te binnen schiet wat je nog belangrijk vindt voor mij om te weten, mag je me dit altijd nog doorgeven/mailen. Je weet me te vinden."

Opname uitzetten

Evt. Hoe heb je het gesprek ervaren?

Mocht een respondent na de opname nog informatie geven, moet je hiervoor toestemming vragen om die te mogen gebruiken.

Evt. observatielijst bevindingen vertellen aan de leerkracht indien gewenst (in hoeverre het geobserveerde leerkrachthandelen zelfregie over het eigen leerproces bevorderde + aandachtspunten)

Stellingen interview

Je hebt een bepaalde hoeveelheid intelligentie en je kunt niet veel doen om dat te veranderen.

Je intelligentie is iets van jezelf waar je niet veel aan kunt veranderen.

Je kunt nieuwe dingen leren, maar je kunt je basisintelligentie niet echt veranderen.

Schaalverdeling

1	Sterk mee eens
2	Mee eens
3	Grotendeels mee eens
4	Grotendeels mee oneens
5	Oneens
6	Sterk mee oneens

Definities interview

Zelfregie:

Het zelf beslissen over het leven en eventuele ondersteuning
(Brink, 2013)

Zelfregulatie:

Het veranderen van gedrag of oordeel op basis van zelfinzicht
(Jolles, 2017)

Zelfregulerend leren:

Leerlingen worden geholpen om hun eigen leren te beheersen
(Mitchell, 2015)

Bijlage C Overzicht resultaten observatielijsten (totale groep respondenten)

Overzicht resultaten observaties totale groep respondenten (N=6)

Indicatoren	Expert (leerlingsturing)	Op niveau (gedeelde sturing, initiatief meer bij leerling)	In ontwikkeling (gedeelde sturing, initiatief meer bij leraar)	Beginner (leraarsturing)
Feed up				
Doelen stellen De leerdoelen worden besproken evenals de bijbehorende succescriteria	De leerkracht laat de leerling de succescriteria behandelen in relatie tot de leerdoelen	De leerkracht behandelt de succescriteria zonder de bijbehorende leerdoelen met de leerling	De leerkracht behandelt de gestelde leerdoelen en bijbehorende succescriteria met de leerling II (2 respondenten)	De leerkracht behandelt de leerdoelen zonder succescriteria met de leerling IIII (4 respondenten)
Feedback				
Feedback Er wordt vastgesteld hoe ver de leerling op weg is naar de gestelde doelen	De leerkracht laat de leerling in eigen woorden formuleren hoe ver de leerling is in zijn/haar ontwikkeling	De leerkracht laat de leerling bepalen hoe ver de leerling is op weg naar de doelen II (2 respondenten)	De leerkracht stelt zelf vast hoe ver de leerling is op weg naar de leerdoelen II (2 respondenten)	De leerkracht stelt niet vast hoe ver de leerling is op weg naar de leerdoelen III (3 respondenten)
Bevragen en benoemen De leerkracht geeft feedback aan de hand van de uitgevoerde observaties	De leerkracht laat de leerling op het eigen gedrag reflecteren, spiegelt dat aan de observaties van de leerkracht en bevraagt de leerling over mogelijke verschillen	De leerkracht benoemt de observaties en bevraagt de leerling hierover III (3 respondenten)	De leerkracht benoemt de observaties naar de leerling zonder de leerling hierover te bevragen III (3 respondenten)	De leerkracht benoemt de observaties niet of nauwelijks naar de leerling
Leerstrategieën Er vindt feedback plaats op de gebruikte leerstrategieën	De leerkracht bevraagt de leerling naar gebruikte strategieën en laat de leerling er feedback op geven	De leerkracht bevraagt de leerling naar gebruikte strategieën en geeft er feedback op	De leerkracht bevraagt de leerling naar gebruikte strategieën IIII (4 respondenten)	De leerkracht bespreekt niet de gebruikte leerstrategieën II (2 respondenten)
Feed forward				
Plannen	De leerkracht handelt naar de verschillen in	De leerkracht laat de leerling een planning vastleggen	De leerkracht stuurt de leerling aan op het maken van een planning	De leerkracht laat de leerling geen planning maken

Er wordt een planning in de tijd gemaakt voor het behalen van de leerdoelen	planningsvaardigheden van de leerling	voor het behalen van de leerdoelen	I (1 respondent)	IIII (5 respondenten)
Aanpak Er wordt een keuze gemaakt in leerstrategieën	De leerkracht is in staat om de leerling de keuze voor de strategieën te laten beargumenteren	De leerkracht laat de leerling de meest geschikte strategieën kiezen passend bij de leerdoelen II (2 respondenten)	De leerkracht bepaalt ongeacht de vaardigheden van de leerling de beste strategieën IIII (4 respondenten)	De leerkracht laat de leerling geen keuzes maken in strategieën
Checken Er wordt nagegaan of de gekozen strategieën en planning de juiste zijn	De leerkracht checkt de gemaakte keuzes in strategieën en planning en is in staat de leerling daarop te laten reflecteren	De leerkracht checkt op een later moment bij de leerling of de gemaakte keuzes in strategie en planning de juiste zijn	De leerkracht bevraagt de leerling op de haalbaarheid van de gemaakte keuzes in strategieën en planning in de tijd	De leerkracht komt niet terug op gemaakte keuzes in strategieën en planning IIIIII (6 respondenten)

De observatielijst is een aangepaste versie van de 'Startset evaluatiewijzer didactisch coachen in de les (Leerling2020, 2017) in combinatie met het 'Analysemodel: van leraar- naar leerlinggestuurd' (SLO, z.j.)

Opmerking: Bij indicator Feedback (Feedback) is een hoger aantal in totaal gescoord dan 6 vanwege gelijk aantal gescoorde niveau items ('op niveau' en 'in ontwikkeling') bij één respondent.

Bijlage D Voorbeeld resultaat individuele observatielijst (respondent met hoogste score)

Voorbeeld resultaat klassikaal mentorgesprek (respondent met hoogste score)

Indicatoren	Expert (leerlingsturing)	Op niveau (gedeelde sturing, initiatief meer bij leerling)	In ontwikkeling (gedeelde sturing, initiatief meer bij leraar)	Beginner (leraarsturing)
Feed up				
Doelen stellen De leerdoelen worden besproken evenals de bijbehorende succescriteria	De leerkracht laat de leerling de succescriteria behandelen in relatie tot de leerdoelen	De leerkracht behandelt de succescriteria zonder de bijbehorende leerdoelen met de leerling	De leerkracht behandelt de gestelde leerdoelen en bijbehorende succescriteria met de leerling	De leerkracht behandelt de leerdoelen zonder succescriteria met de leerling (1X)
Feedback				
Feedback Er wordt vastgesteld hoe ver de leerling op weg is naar de gestelde doelen	De leerkracht laat de leerling in eigen woorden formuleren hoe ver de leerling is in zijn/haar ontwikkeling	De leerkracht laat de leerling bepalen hoe ver de leerling is op weg naar de doelen (3X)	De leerkracht stelt zelf vast hoe ver de leerling is op weg naar de leerdoelen (3X)	De leerkracht stelt niet vast hoe ver de leerling is op weg naar de leerdoelen
Bevragen en benoemen De leerkracht geeft feedback aan de hand van de uitgevoerde observaties	De leerkracht laat de leerling op het eigen gedrag reflecteren, spiegelt dat aan de observaties van de leerkracht en bevraagt de leerling over mogelijke verschillen	De leerkracht benoemt de observaties en bevraagt de leerling hierover (7X)	De leerkracht benoemt de observaties naar de leerling zonder de leerling hierover te bevragen (3X)	De leerkracht benoemt de observaties niet of nauwelijks naar de leerling
Leerstrategieën Er vindt feedback plaats op de gebruikte leerstrategieën	De leerkracht bevraagt de leerling naar gebruikte strategieën en laat de leerling er feedback op geven	De leerkracht bevraagt de leerling naar gebruikte strategieën en geeft er feedback op	De leerkracht bevraagt de leerling naar gebruikte strategieën	De leerkracht bespreekt niet de gebruikte leerstrategieën
Feed forward				
Plannen Er wordt een planning in de tijd gemaakt voor het behalen van de leerdoelen	De leerkracht handelt naar de verschillen in planningsvaardigheden van de leerling	De leerkracht laat de leerling een planning vastleggen voor het behalen van de leerdoelen	De leerkracht stuurt de leerling aan op het maken van een planning	De leerkracht laat de leerling geen planning maken
Aanpak Er wordt een keuze gemaakt in leerstrategieën	De leerkracht is in staat om de leerling de keuze voor de strategieën te laten beargumenteren	De leerkracht laat de leerling de meest geschikte strategieën kiezen passend bij de leerdoelen (2X)	De leerkracht bepaalt ongeacht de vaardigheden van de leerling de beste strategieën	De leerkracht laat de leerling geen keuzes maken in strategieën (1X)

Checken Er wordt nagegaan of de gekozen strategieën en planning de juiste zijn	De leerkracht checkt de gemaakte keuzes in strategieën en planning en is in staat de leerling daarop te laten reflecteren	De leerkracht checkt op een later moment bij de leerling of de gemaakte keuzes in strategie en planning de juiste zijn	De leerkracht bevraagt de leerling op de haalbaarheid van de gemaakte keuzes in strategieën en planning in de tijd	De leerkracht komt niet terug op gemaakte keuzes in strategieën en planning
--	---	--	--	---

De observatielijst is een aangepaste versie van de 'Startset evaluatiewijzer didactisch coachen in de les (Leerling2020, 2017) in combinatie met het 'Analysemodel: van leraar- naar leerlinggestuurd' (SLO, z.j.)

Toelichting:

De observatielijst beschrijft het gewenste gedrag van de leerkracht om zelfregie over het eigen leerproces bij de leerling te bevorderen. Indicatoren zijn tijdens het klassikale mentorgesprek geobserveerd waarbij het juiste niveau is gearceerd op de observatielijst. Wanneer meerdere niveaus van toepassing waren, werd het niveau gearceerd dat het meeste gescoord is. Als gedrag gescoord wordt in de kolom 'in ontwikkeling' of 'beginner' ligt de regie over het leerproces op dat punt volledig/grotendeels bij de leerkracht. Als gedrag gescoord wordt in de kolom 'op niveau' of 'expert' ligt de regie over het eigen leerproces meer bij de leerling.

Bijlage E Overzicht resultaten interviews per topic (totale groep respondenten)

Overzicht resultaten interviews per topic totale groep respondenten (N=6)

	30 jaar	35 jaar	37 jaar	49 jaar	56 jaar	57 jaar
Ontwikkel mogelijkheden Capaciteiten	Ontwikkelbaar in kleine stapjes (m.n. zelfstandigheid) Mate van ontwikkeling is wisselend, persoonsafhankelijk Inzetten op kwaliteiten snellere ontwikkeling dan inzetten op frustratie. Vertrouwensband leerkracht-leerling essentieel	Talenten zijn altijd ontwikkelbaar Voorwaarde: bewustzijn van eigen talenten en mogelijkheden Bij merendeel onbenutte potentie van leerlingen op sociaal vlak/talenten	Ontwikkelbaar Afhankelijk van bepaalde rijping van leerling zelf (open staan voor inzicht doel in het leven, mate van volwassenheid) Mate van ontwikkeling is persoonsafhankelijk Praktisch (i.t.t. theorie) veel mogelijkheden	Ontwikkelbaar, grote ontwikkeling mogelijk voorwaarde: leerkracht moet goed de behoefte van de lln zien en horen+spiegel voorhouden. Op tijd met zelfbeeld beginnen (al in O-fase). Vertrouwen tonen in hun ontwikkel-mogelijkheden! Doel cluster 2 onderwijs: Leren redden in maatschappij	Weinig ontwikkel-mogelijkheden (m.n. bij dagbesteding) bij uitstroom arbeid beperkte ontwikkel-mogelijkheden. M.n. sociaal-maatschappelijk ontwikkeling mogelijk lln SO: meer ontw mogelijkheden lln VSO: beperkte ontw mogelijkheden op school schijnveiligheid	Behoorlijk wat ontwikkelmogelijk heden Voorwaarde: persoonlijke doelen stellen Maatwerk leveren Mate van ontwikkeling verschillende per leerling Inzetten op kwaliteiten, niet op beperkingen Creëren van optimaal klimaat Prettig voelen om te kunnen leren Benoemen van gewenst gedrag
Schoolsucces	Oorzaak: Mate van beperking Capaciteiten (m.n. zelfredzaamheid) Eigenschappen:	Zich gelukkig voelen belangrijker dan schoolsucces Invloedfactoren schoolsucces:	Mate van schoolsucces afhankelijk van: Capaciteiten Compensatie-mogelijkheden	Afhankelijk van mate van stimulerende omgeving (ouders, familie, vrienden, school)	Afhankelijk van capaciteiten: (inzet van) intelligentie Eigenschappen: Zelfbewustzijn	Oorzaak: Mate van beperking Soms IQ harde schijf wat kleiner Eigenschappen:

	Doorzettingsvermogen (aanleg, weinig ontwikkelbaar) Sociaal inzicht (deels mogelijk, deels aanleg) Praktische vaardigheden (aanleg, weinig ontwikkelbaar) Zelfreflectie Hulp vragen in leerproces (deels mogelijk, deels aanleg)	Capaciteiten leerling (cognitie/IQ niet ontwikkelbaar) welbevinden (ontwikkelbaar) praktisch staande houden in maatschappij (ontwikkelbaar) thuisituatie (niet beïnvloedbaar)	Eigenschappen: Mate van ASS Flexibiliteit (kunnen aanpassen aan situaties) Handigheid (praktisch handelen)	Samenwerking van leerkracht met omgeving belangrijk Eigenschappen: intrinsieke motivatie Doorzettingsvermogen discipline	Activerende Thuisituatie (durven loslaten) Leersfeer creëren waarbij Iln zich senang voelt	Motivatie werkhouding
Ontwikkel mogelijkheden Intelligentie	IQ nauwelijks ontwikkelbaar Je kunt nieuwe dingen leren, maar je basisintelligentie niet echt veranderen Score gemiddeld 2,3 Sterke of gematigde fixed mindset	IQ nauwelijks ontwikkelbaar Je kunt nieuwe dingen leren, maar je basisintelligentie niet echt veranderen Score gemiddeld 1,3 Sterke of gematigde fixed mindset	Ik durf niet te zeggen of IQ ontwikkelbaar is Je kunt nieuwe dingen leren, maar je basisintelligentie niet echt veranderen Score gemiddeld 2 Sterke of gematigde fixed mindset	Ziet ontwikkeling, maar weet niet of IQ dan verhoogt Intelligentie is ontwikkelbaar Score gemiddeld 5 Gematigde of sterke growth mindset	IQ ligt vast. Neemt soms zelfs af. Je hebt een bepaalde hoeveelheid intelligentie en je kunt niet veel doen om dat te veranderen. Je kunt nieuwe dingen leren, maar je kunt je basisintelligentie niet echt veranderen. Score gemiddeld 1,7 Sterke of gematigde fixed mindset	IQ vrij consistent door jaren heen (onderzoeken en uitspraken van psychologen/orthopedagogen) Intelligentie is iets van jezelf. Je kunt nieuwe dingen leren, maar je kunt je basisintelligentie niet echt veranderen. Score gemiddeld 2 Sterke tot gematigde fixed mindset

Ontwikkel mogelijkheden Zelfregie	Ontwikkelbaar Mate van ontwikkeling afhankelijk van capaciteit leerling (m.n. zelfredzaamheid) Vereiste capaciteiten: Zelfreflectie Bewustzijn van gewenst doel Zelfredzaamheid (zelfstandigheid) Verantwoordelijkheidsgevoel Positief over zelfregie in onderwijsprogramma	Ontwikkelbaar Wisselend per leerling, afhankelijk van intelligentie en sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau Vereiste capaciteiten: bepaald intelligentieniveau Zelfreflectie (ontwikkelbaar, echter toepasbaarheid afh van intelligentieniveau) Positief over zelfregie in onderwijsprogramma Op tijd en structureel mee beginnen	Niet haalbaar of ontwikkelbaar voor alle leerlingen (onvoldoende rijping van hersenen bij jongere leerlingen of vanwege soort beperking) Vereiste capaciteiten: Kunnen toepassen van geleerde vaardigheden Mogelijkheden tot interactie Oog hebben voor de ander Positief over zelfregie in onderwijsprogramma, echter niet voor alle leerlingen haalbaar	Ontwikkelbaar, ook bij dagbesteding. Mate van ontwikkeling persoonsafhankelijk. Grote Ontwikkeling mogelijk. Voorwaarde: Ruimte krijgen Mee kunnen beslissen Capaciteiten: Zelfinzicht (mate afh. van ontwikkelingsniveau, maar ook bij dagbesteding) Positief over zelfregie in Onderwijs-programma (verdere ontwikkeling)	Ontwikkelbaar vanaf rijpheid IIn (ca 16 jr, T-fase), eerder niet. Capaciteit: Zelfbewustzijn Zelfvertrouwen Lef Twijfelt aan zelfregie in onderwijs-programma. Niet realistisch bij jonge IIn. Leerling veilige omgeving laten uitgaan. Eerst dient IIn alle vaardigheden te beheersen, dan kun je loslaten als leerkracht	Prima ontwikkelbaar (o.a. door spiegel voorhouden) Randvoorwaarde bij onze IIn: Iemand die naast je meekijkt naar benodigde ondersteuning Vereiste capaciteiten: Vermogen tot zelfreflectie (ontwikkelbaar, wel persoonsafhankelijk) Zelf mee mogen beslissen>motivatie>werkhouding> meer benutten van je mogelijkheden (=meer ontwikkeling) Positief over zelfregie in onderwijs-programma
Ontwikkel mogelijkheden Zelfregulatie	Niet ontwikkelbaar voor alle leerlingen Afhankelijk van capaciteiten:	Niet ontwikkelbaar voor alle leerlingen (beperking). Zeer moeilijk ontwikkelbaar door intelligentie en	Niet ontwikkelbaar voor alle leerlingen	Ontwikkelbaar voor alle leerlingen Kun je ver mee komen	Niet ontwikkelbaar, aangeboren. Merendeel van leerlingen heeft dit vermogen niet,	Ontwikkelbaar, wel ondersteuning bij nodig.

	Gevoelsbeleving (emotie) Inzicht in oorzaak-gevolg	sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau			ook niet ontwikkelbaar.	Hebben alle Iln, sommigen heel minimaal (door mate van beperking)
Zelf regulerend leren	Wisselend bij leerlingen	Voor sommige leerlingen mogelijk, niet voor iedereen. Twijfelt of dit haalbaar is voor onze doelgroep (niveau en beperking)	Voor de betere leerlingen mogelijk. Een bepaalde rijping vereist. Het nut van leren inzien>verhoogt motivatie>ontwikkeling	Is mogelijk, wel moeilijk. Voorwaarde: loslaten van groep als geheel, kijken naar individu.	Moeilijk ontwikkelbaar. Sommige Iln hebben natuurlijke aanleg voor praktische vaardigheden of beheersen basisvaardigheden. Dan wellicht zelf kunnen leren.	Alleen mogelijk met ondersteuning: laten focussen op datgene wat ze willen leren (doel en leerproces)
Schoolse/ sociale uitdaging	Positief over aanbieden van uitdaging Met als doel: Meer leren, ook op gebied van zelfinzicht (eigen kwaliteiten en leerpunten) Onbewust toepassen	Belangrijk om uitdaging aan te bieden (als prikkel voor ontwikkeling). Succeservaring belangrijk! Voorwaarde voor uitdaging: succeservaring opdoen. Mag alleen misgaan bij leerling die dit aankan (bijv. reflectievermogen)	Belangrijk dat leermoment een succeservaring wordt! Mentor veilige haven Praktijkleerkracht bewust uitdaging aanbieden (stapje verder gaan)	Zeer belangrijk, anders geen doel voor onderwijs (en geen motivatie). Wereld vergroten Spontaan aan de orde vanuit intrinsieke motivatie leerling. Leren van elkaar (Iln onderling)	Staat hier heel erg voor open. Vindt dit mannelijk! Niet te veilig. Doel: serieus nemen leerling + horizon verbreden. Spontaan door inbreng Iln.	Goed om uitdaging bewust aan te bieden. Uitdaging triggert alle Iln, ook onze. Positieve invloed op leerproces. Uitdagend leerkracht handelen gewenst.
Succes-ervaringen	Flink complimenteren Benoemen wat diegene heeft gedaan	Positief reageren Complimenten geven Vorm is leerlingafhankelijk	Leerlingafhankelijk, niveau-afhankelijk Belonen=erkennen van het behalen van de opdracht.>motivatie	Laten merken dat je blij bent met wat Iln heeft bereikt (compliment)	Positief stimuleren Belonen>ontwikkeling	Zelfreflectie aanboren en benoemen van gewenst gedrag.

	Doel: Bewustwording en bevorderen van zelfvertrouwen Beloon meer leerproces dan capaciteit	Doel: prettige ervaring voor leerling onbewust van belonen van leerproces of capaciteit	Beloont eerder leerproces dan capaciteiten vanwege praktijkvak. Sporadisch ook capaciteiten.	Bevordert ontwikkeling Beloont meer leerproces dan capaciteit (ter bevordering van zelfinzicht)	Beloont zowel Capaciteit als proces	Belonen van leerproces (voor inzicht)
Faalervaringen	Fout als leermoment Is ontwikkelbaar	Falen in principe als leerproces, mits het niet een te negatieve ervaring is (moet leerling aankunnen)	Liever geen negatieve ervaring voor leerling met oog op faalangst. Faalmoment niet te zwaar maken	Je leert juist van dingen die niet goed gaan Niet te lang bij stil staan. Meer en langere succeservaringen voor prettig gevoel. Faalmoment als leermoment	Onvermijdelijk in leerproces. Positief benaderen, samen naar de volgende stap	Voor leerproces belangrijker om van positieve ervaringen uit te gaan. Ervoor zorgen dat er meer positieve dan negatieve ervaringen zijn. Van fouten kun je leren, mits ze goed besproken worden + aangegeven wat anders had gekund. Vooral moet leerkracht in spiegel kijken (wat had ik anders kunnen doen?) Niet te lang bij faalmoment stil blijven staan (i.v.m. optimaal leerklimaat), maar wat had anders gekund?

Inzet en doorzettingsvermogen	Doorzettingsvermogen is aanleg, weinig ontwikkelbaar. <i>Tegenstrijdig tijdens interview!!</i> Niet ontwikkelbaar voor iedereen. Sommigen aanleg, sommigen door bewustwording, sommigen nooit. Mate van doorzettingsvermogen wisselend per leerling Afhankelijk van: Aanleg leerling Thuisituatie Inzet en doorzettingsvermogen> Intelligentie t.a.v. schoolsucces	Inzet en doorzettingsvermogen is ontwikkelbaar binnen bepaalde marge voor de leerlingen. Is leerlingafhankelijk. Motivatie is essentieel voor inzet en doorzettingsvermogen	Wisselend per leerling Ontwikkelbaar richting de oudere leerjaren (vanwege rijping). + werkplek komt in beeld (doel). Zelfvertrouwen is essentieel voor ontwikkeling van inzet en doorzettingsvermogen. Zelfvertrouwen vergroot je door succeservaringen. Inzet en doorzettingsvermogen = compenserende factor Uitdaging voor leerkracht om leerling uit te dagen Inzet en doorzettingsvermogen>intelligentie t.a.v. schoolsucces	Ontwikkelbaar, afhankelijk van leerkrachthandelen (bewust maken) Grote ontwikkeling mogelijk, wel persoonsafhankelijk Inzet en doorzettingsvermogen> intelligentie t.a.v. schoolsucces	Niet veel ontwikkeling mogelijk Zwak tot zeer zwak bij Iln AD. Minderheid heeft het meer. Begrijpelijk vanwege niet kunnen van iets. Inzet/doorzettingsvermogen en intelligentie zijn gelijk t.a.v. schoolsucces	Ontwikkelbaar Doel is hierbij essentieel Wisselend per leerling en per activiteit Inzet en doorzettingsvermogen> intelligentie t.a.v. schoolsucces
Veerkracht	Niet alle leerlingen hebben veerkracht (thuisituatie, faalangst). In het algemeen wel. Ontwikkelmogelijkheden afhankelijk van:	Veerkracht deels aanleg, deels ontwikkelbaar. Bij ASS leerlingen geen veerkracht. Voorwaarde ontwikkelmogelijkhe-	Niet ontwikkelbaar voor alle leerlingen (afhankelijk van rijping). Merendeel wel.	Ontwikkelbaar Persoonsafhankelijk hoe groot (afh van eigenschappen als flexibiliteit) Leerlingen beschikken	Twijfelt in hoeverre ontwikkelbaar bij Iln vanwege beperkingen. Bij sommigen niet ontwikkelbaar.	Ontwikkelbaar In algemeen in meerdere of mindere mate sprake van veerkracht bij Iln

	Reactie leerkracht op falen Mogelijkheden van leerling om positief te kunnen denken Veerkracht> intelligentie m.b.t. schoolsucces	den: vertrouwen en respect onderling Veerkracht> intelligentie m.b.t. schoolsucces. Veerkracht iets meer bepalend, echter intelligentie speelt wel degelijk ook een rol.	Relativeren, in perspectief brengen, humor Opdoen van positieve ervaringen>veerkracht Veerkracht> intelligentie m.b.t. schoolsucces Veerkracht=stukje acceptatie	over veerkracht, maar zijn onvoldoende bewust wat het is Omgeving moeten leerlingen hiervan bewust maken. Veerkracht> intelligentie t.a.v. schoolsucces Leerkracht dient ook zelf veerkrachtig te zijn (flexibiliteit t.a.v. aanpassen van je programma)	Veerkracht> intelligentie t.a.v. schoolsucces We leveren goed eindproduct af: hoe IIn als mens in leven staan (<i>tegenstrijdig met openings-opmerking</i>)	Sommige IIn proberen hun beperking een stukje te overwinnen Veerkracht> intelligentie t.a.v. schoolsucces
--	--	---	--	---	--	--

Bijlage F Formulier persoonlijke overtuigingen intelligentie

FORMULIER PERSOONLIJKE OVERTUIGINGEN OVER INTELLIGENTIE

Deel hier je mening en ideeën over intelligentie en/of wat je tijdens je opleiding hebt geleerd over de intelligentie van leerlingen.

Mijn ideeën en opvattingen over intelligentie van leerlingen zijn:

.....

.....

.....

.....

.....

.

In hoeverre ben je het met de volgende stellingen eens en waarom?

Schaalverdeling

- | | |
|---|------------------------|
| 1 | Sterk mee eens |
| 2 | Mee eens |
| 3 | Grotendeels mee eens |
| 4 | Grotendeels mee oneens |
| 5 | Oneens |
| 6 | Sterk mee oneens |

Stelling: *Je hebt een bepaalde hoeveelheid intelligentie en je kunt niet veel doen om dat te veranderen.*

Score:

Omdat

.....

.....

Stelling: *Je intelligentie is iets van jezelf waar je niet veel aan kunt veranderen.*

Score:

Omdat

.....

.....

Stelling: *Je kunt nieuwe dingen leren, maar je kunt je basisintelligentie niet echt veranderen.*

Score:

Omdat

.....

.....

Dit formulier is gebaseerd op het 'Werkblad voor leraren voor het peilen van persoonlijke overtuigingen over intelligentie onder leerlingen' (Ricci, 2017) en het meten van de mindset volgens Dweck (z.j., in Hymer & Gershon, 2017).