

**Voorwaardenscheppende factoren voor het kunnen opbouwen van een
growth mindset-basisschoolcultuur: een group concept mapping
benadering**

**Conditional factors enabling the development of a growth mindset primary
school culture: a group concept mapping approach**

Evelien Sliker

Master-examen: 26 juni 2018

Master Leren en Innoveren
Aeres Hogeschool Wageningen



Begeleider:
Hennie van Heijst
Mansholtlaan 18
6708 PA Wageningen



Oprichtgever:
Martijn Vooren
Alberdingk Thijmstraat 5
6824 PC Arnhem

Samenvatting

In dit onderzoek wordt in kaart gebracht op welke wijze op de Julianaschool een growth mindset-schoolcultuur gerealiseerd kan worden. Door gebruik te maken van group concept mapping worden kennis en meningen die bij het team aanwezig zijn over hoe teamleden kunnen bijdragen aan een growth mindset-schoolcultuur opgehaald. Door het doorlopen van zes fasen van group concept mapping met het team, worden factoren geïdentificeerd welke van invloed zijn op het kunnen bijdragen aan een growth mindset-schoolcultuur, wordt duidelijk welke factoren voor het team wenselijk en haalbaar zijn en wordt er een prioritering in acties opgesteld.

Er zijn veertien clusters van factoren aangewezen welke van invloed zijn op het kunnen bijdragen aan een growth mindset-schoolcultuur. Bij bijna alle clusters acht het team de geïdentificeerde factoren als wenselijk of belangrijk, maar heeft het er naar verhouding minder vertrouwen in dat dit in de praktijk te realiseren is. De aanwezigheid van een open teamcultuur acht men voorwaardelijk voor het doen slagen van alle innovaties. Hierbij gaat extra aandacht uit naar het ervaren van veiligheid. Voor het kunnen komen tot een growth mindset-schoolcultuur krijgen de volgende drie clusters prioriteit: *Leren door vallen en opstaan, Samen leren en Scholing*.

Abstract

This research maps the manner in which it is possible to establish a growth mindset school culture at the Julianaschool. Present knowledge and opinions in the team about the manner in which team members can contribute to a growth mindset school culture are identified by using group concept mapping. By running through six phases of group concept mapping with the team, factors that are of influence on being able to contribute to a growth mindset school culture are identified, the factors that are desirable and achievable to the team become clear, and a prioritization in actions is drawn up.

There are fourteen clusters of factors been pointed out that influence the ability of contributing to a growth mindset school culture. In almost all clusters, the identified factors are pointed out as desirable or important. However, team members have relatively less faith in that this is realizable in practice. The presence of an open team culture is held mandatory for succeeding in all innovations. Herewith extra attention goes to experiencing safety. In order to reach a growth mindset school culture, the next three clusters are being prioritized: *Learning by trial and error, Learning together and Education*.

Inleiding

Aanleiding

In de huidige tijd is er veel aandacht voor het onderwijs van de toekomst en de vraag welke kennis en vaardigheden van belang zijn om leerlingen voor te bereiden op een snel veranderende maatschappij. Deze vaardigheden worden geschaard onder de term 21^e eeuwse vaardigheden (Shute & Becker, 2010; Thijs, Fisser, & Hoeven, 2014). Verschillende 21^e eeuwse competenties zoals beschreven door Shute & Becker (2010) en Thijs et al. (2014) komen overeen met de growth mindset-vaardigheden volgens het gedachtegoed van Dweck (2006, 2009, 2015). Het vergelijken van de growth mindset-vaardigheden volgens Dweck en de 21^e eeuwse vaardigheden volgens Thijs et. al levert de volgende overeenkomsten in vaardigheden op:

- Het durven nemen van risico's en fouten kunnen zien als leermogelijkheden (vaardigheid creativiteit);
- Het kritisch reflecteren op het eigen leerproces (vaardigheid kritisch denken);
- Hulp kunnen vragen, geven en ontvangen (vaardigheid samenwerken);
- Reflectie op het handelen en de uitvoering van de taak, en feedback op het eigen gedrag en handelen benutten om adequate vervolgkeuzes te maken (vaardigheid zelfregulatie);
- Inzicht hebben in de ontwikkeling van eigen competenties (vaardigheid zelfregulatie);
- Verantwoording nemen voor eigen handelen en keuzes, en zicht hebben op consequenties van het eigen handelen voor de omgeving, ook op de lange termijn (vaardigheid zelfregulatie).

Zelfregulatie met betrekking tot leren wordt in de huidige wetenschap door (Boekaerts & Corno, 2005) gedefinieerd als een balans tussen het willen verrijken van je kennis en het binnen redelijke grenzen willen behouden van emotioneel welzijn, zoals slim lijken. Zij ziet zelfregulatie bij leren als een complexe interactie tussen cognitie en motivatie. Gezien de gevonden overeenkomsten kan men stellen dat het ontwikkelen en/of stimuleren (expliciteren) van een growth mindset (manier van denken) bij leerlingen bijdraagt aan het ontwikkelen van een aantal van de 21^e eeuwse vaardigheden, welke hierboven beschreven zijn. Critici (Martens, 2014; Meester, Bergsen, & Kirschner, 2017) stellen dat 21^e eeuwse vaardigheden niet nieuw zijn, maar van alle tijden. Zij stellen dat leerlingen deze vaardigheden altijd nodig hebben gehad om succesvol te zijn in hun toekomstige werk. Ook de growth mindset beperkt zich niet tot de 21^e eeuw. De growth mindset is het geheel van innerlijke overtuigingen dat stelt dat iemand zijn intelligentie kan vergroten of ontwikkelen door inzet, doorzettingsvermogen en door zich te richten op het leerproces (Ricci, 2017).

De Julianaschool richt zich met het invoeren van het kernconceptenonderwijs vanaf het schooljaar 2016-2017 op het ontwikkelen van 21^e eeuwse vaardigheden. Het uitgangspunt is werken vanuit leerdoelen. Deze doelen zijn uitgesplitst in kennisdoelen, vaardigheden en inzichten. In een rijke leeromgeving zijn verschillende lokalen ingericht, waar leerlingen op actieve wijze met brede opdrachten, uitdagende proefjes en eigen onderzoeksvragen aan de slag gaan. Als basis dienen de kerndoelen voor oriëntatie op jezelf en de wereld. Naast het werken aan wereldoriëntatie, worden ook de creatieve vakken en wellicht op termijn, onderdelen van de basisvakken geïntegreerd. Acht kernconcepten komen eens in de twee jaar in een cyclisch proces van een aantal weken aan bod. Er wordt groepsoverstijgend gewerkt, waarbij de leerlingen op een actieve wijze en in een rijke leeromgeving leren (KPCGroep, n.d.).

Leerlingen krijgen tijdens het werken met kernconcepten te maken met een verandering in hun eigen rol ten aanzien van hun leren. Dit vraagt van kinderen dat ze uitdagingen aangaan, open staan voor feedback en fouten durven en mogen maken. Het kernconceptenonderwijs gaat ervan uit dat in een omgeving waarin men feedback van anderen ontvangt die oprecht en opbouwend bedoeld is, men zelfvertrouwen kan ontwikkelen.

Een aantal leerkrachten signaleert in de onder-, midden- en bovenbouw van de Julianaschool dat verschillende leerlingen weinig zelfvertrouwen hebben, uitdagingen vermijden, aangegeven taken niet te kunnen of niet te willen proberen, moeite hebben met het ontvangen van feedback en/of opgeven bij tegenslag. Dit kan men zien als uitingen van een fixed mindset. Deze leerkrachten zijn op zoek gegaan naar handvatten om leerlingen te stimuleren in het ontwikkelen of het versterken van het gebruiken van een growth mindset. In het schooljaar 2016-2017 is er in twee bovenbouwgroepen geëxperimenteerd met mindsetlessen. Deze pilot is gedaan met behulp van het Werkboek Mindset van het Talentenlab, dat ontworpen is voor kinderen die belemmerd worden door een fixed mindset. Dit is geen reguliere basisschoolleermethode. Voor de bovenbouw is dit werkboek met aanpassingen voor klassikaal gebruik als leidraad en bronnenboek geschikt bevonden door de experimenterende leerkrachten. De resultaten zijn gepresenteerd aan het team. Deze zijn met wisselend enthousiasme en wisselende overtuiging van de meerwaarde van de lessen naast het huidige curriculum ontvangen. Ook geeft een aantal mensen aan huiverig te zijn voor iets dat er misschien weer nieuw bijkomt en moet. Met een aantal leerkrachten, die de meerwaarde onderschrijven, zijn de ervaringen uit de bovenbouw geëvalueerd en is er een lessenserie voor groep 1/2 ontworpen, welke inmiddels gegeven wordt. Onderdeel van de lessen is dat de growth mindset-benadering ook buiten de lessen om voortgezet wordt. In het schooljaar 2017-2018 wordt het werken met mindsetlessen dat in 2016-2017 gestart is, door geïnteresseerde leerkrachten voortgezet. Het beoogde leren voor de leerlingen is het doormaken van een mindshift (verandering van mindset), of het expliciteren van een aanwezige groei mindset. De leerkrachten die met de lessen geëxperimenteerd hebben zien bij verschillende leerlingen positieve resultaten en achten het wenselijk dat er in andere groepen ook met een growth mindset benadering gewerkt gaat worden.

Relevantie van het probleem

Gezien het verband tussen het leren van verschillende 21^e eeuwse vaardigheden en het hebben van growth mindset-vaardigheden zou men kunnen stellen dat het ontwikkelen van een growth mindset bij leerlingen ten goede komt aan het werken met kernconcepten. Uit gesprekken met een aantal leerkrachten met weerstand tegen een eventuele invoering van mindset-lessen blijkt dat zij dit verband niet zien en nog niet openstaan voor mindset als een onderdeel van het kernconceptenonderwijs dat men invoert. Terwijl ook de Wittering.nl het stimuleren van een growth mindset helpend inzet bij het werken aan het speerpunt zelfregulatie (Wittering.nl, 2016). Het kernconceptenonderwijs is op de Wittering.nl ontwikkeld en wordt als voorbeeld gebruikt door scholen die volgens dit concept willen gaan werken.

Naast het feit dat een aantal leerkrachten op de Julianaschool signaleert dat leerlingen fixed mindset-uitspraken doen en fixed mindset-gedrag laten zien, ziet men ook met enige regelmaat dat verschillende leerkrachten onbewust fixed mindset-complimenten en persoonlijke feedback geven aan de leerlingen. Dit stimuleert niet het door de leerlingen aangaan van de uitdagingen die het nieuwe onderwijsconcept met zich meebrengt. Feedback die betrekking heeft op het persoonlijk (statische) niveau is zelden effectief. Het resulteert in het algemeen in het vermijden van lastige taken, het minimaliseren van inzet en een toename van faalangst (Hattie & Timperley, 2007; Mueller & Dweck, 1998). Alleen het invoeren van kernconceptenonderwijs is niet voldoende om het leren van leerlingen te optimaliseren. Leraren moeten een leeromgeving kunnen creëren waarin fouten worden gezien als kans om van te leren (Hattie, 2009).

Het is een positieve schoolontwikkelingen dat een beperkt aantal leerkrachten leerlingen al vanuit een growth mindset benadert. Alle leerlingen hebben recht op optimale leeromstandigheden met uitdagingen. Optimale leeromstandigheden voor de leerling worden gevormd door een leraar met een growth mindset-benadering welke uitgerust is met leermiddelen die afgestemd zijn op de leerling, aangepast kunnen worden aan de behoeften en die een kritisch denkproces bevorderen. Het is van belang dat alle medewerkers van een school, ouders en leerlingen oprecht geloven dat alle leerlingen succesvol kunnen zijn. Dit kan bereikt worden door het opbouwen van een growth mindset-schoolcultuur (Ricci, 2017).

De bestaande scepsis over de meerwaarde van mindset-lessen bij een deel van het team, het verschil in benadering van leerlingen en de gesignaleerde mate van ervaren werkdruk vraagt om onderzoek over op welke wijze een growth mindset-schoolcultuur op de Julianaschool gerealiseerd zou kunnen worden.

Theoretisch kader

Zelfregulering

Leren met (zelf)vertrouwen stuurt het zelfregulerend vermogen. Zelfregulering geldt als belangrijkste factor voor schoolsucces (Dweck & Molden, 2005). Er is sprake van zelfregulatie wanneer iemand controle heeft over zijn leerproces en daarbij cognitieve, gedragsmatige en motivationele processen kan sturen, om eerder gestelde leerdoelen te bereiken (Boekaerts & Cascallar, 2006). Door het werken met kernconcepten ervaren leerlingen eigenaarschap. Zij kunnen zelf bepalen op welke wijze zij individueel of samen de stof verwerken. Dit zorgt voor meer motivatie bij de leerlingen (Ros, 2007).

Mindset

Onderzoek heeft aangetoond dat de leerpotentie van leerlingen sterk afhankelijk is van de ideeën die ze zelf hebben over de ontwikkelbaarheid van hun intelligentie en leervermogens. Wanneer leerlingen geloven dat intelligentie onveranderlijk (fixed mindset) is, zullen zij geneigd zijn zich meer te bekommeren over prestaties, falen wordt ontmoedigd en zij zoeken hun toevlucht in hulpeloosheid. Als zij slecht scoren op een test, zijn ze meer geneigd te denken dat het ligt aan hun lage intelligentie, en dat er niks aan kan worden gedaan, wat ertoe kan leiden dat ze uitdagingen vermijden en moeilijk om kunnen gaan met tegenslagen. Dit geldt voor zowel hoog presterende als laag presterende leerlingen (Dweck, 2006). Als, daarentegen, leerlingen geloven dat intelligentie afhankelijk is van context en inspanning (growth mindset), zijn ze meer geneigd zich te richten op het leerproces (in plaats van prestaties). Zij beschouwen falen vaker als een natuurlijk aspect van het leerproces, en iets om van te leren in plaats van er ontmoedigd door te raken. Zij zien uitdagingen en tegenslagen als kansen om te leren (Dweck, Walton, & Cohen, 2014).

Skinner en Greene (2008) stellen dat bij kinderen die vertrouwen hebben en optimistisch zijn het meer waarschijnlijk is dat zij onder meer hoge en concrete doelen stellen, constructieve betrokkenheid initiëren en behouden, productief omgaan met obstakels en tegenslag, hulp zoeken als ze dat nodig hebben, zich herpakken na falen en uiteindelijk meer adaptieve strategieën van zelfregulatie ontwikkelen. Dit zijn allemaal vaardigheden die passen bij de growth mindset volgens de mindset-theorie van Dweck (2006, 2009, 2015). Dweck (2009) redeneert vanuit de fixed mindset dat leerlingen met een fixed mindset niet openstaan voor het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden, omdat zij meer geïnteresseerd zijn in het al dan niet slim overkomen dan in het verkrijgen van de kennis die ze nodig hebben om in de toekomst succesvol te zijn. Leerlingen die een growth mindset gebruiken staan wel open voor het leren en ontwikkelen van nieuwe vaardigheden, zoals de 21^e eeuwse vaardigheden.

Men kan uit het voorgaande concluderen dat het ontwikkelen en/of stimuleren van het gebruiken van een growth mindset ten goede komt aan het leren van 21^e eeuwse vaardigheden zoals dat met het kernconceptenonderwijs beoogd wordt.

Er zijn in de wetenschappelijke praktijk echter ook mensen, zoals Paul Kirschner en David Didau, die net zoals een aantal teamleden van de Julianaschool met enige scepsis kijken naar de Mindset-theorie van Dweck. Mogelijke oorzaken zouden kunnen zijn: a) bestaande misconcepties over de growth mindset, waarbij de growth mindset gelijkgesteld wordt aan inzet en waarbij de mindset van een persoon te strikt gescheiden wordt. Dit resulteert in complimenten en interventies op inzet in plaats van op leren (Dweck, 2015); b) het misinterpreteren van onderzoeksresultaten (Master, Meltzoff, & Lent, 2017) en c) de vraag of er na mindset-onderwijs ook een gedragsverandering heeft plaatsgevonden. Conclusie van een recente meta-analyse (Sisk, Burgoyne, Sun, Butler, & Macnamara, 2018) is dat het bewijs voor het verbeteren van schoolprestaties door het aanleren van een growth mindset niet sterk is en wisselt per doelgroep, maar ook dat in de verschillende onderzoeken niet de juiste onderzoeksprocedures gevolgd zijn.

Mindshifting

Het stimuleren van een growth mindset kan aldus beter op leerkrachtniveau plaatsvinden dan met lessen op leerlingniveau (Boaler, 2013). Dit is effectief en efficiënt, aangezien één docent meerdere leerlingen binnen een klas positief kan beïnvloeden (Franke, Turrou, Webb, Ing, Wong, Shin, & Fernandez, 2015). Simons vraagt zich echter af of mindsets wel te veranderen zijn. Hier is nog weinig onderzoek naar gedaan. Tot het tegendeel bewezen is gaat hij ervan uit dat het kan (Simons, 2013). Ricci (2017) onderschrijft dat het verschuiven van mindsets (mindshifting) moeite kost. Zij stelt dat met de juiste basis en scholing een mindset stukje bij beetje kan verschuiven en het idee afgebroken kan worden dat intelligentie onveranderlijk is.

Volgens (Simons, 2013) bestaan er meer mindsets dan de mindset over intelligentie van Dweck. Hij heeft hier drie mindsets aan toegevoegd: de mindset over nieuwsgierigheid, leren en feedback geven en ontvangen. Het kunnen aanspreken van een growth mindset op het gebied van ieder van de vier mindsets speelt een belangrijke voorwaardenscheppende rol in het komen tot leren waarbij het aangaan van uitdagingen, doorzetten en het kunnen ontvangen en geven van feedback belangrijke factoren zijn.

Volgens Dweck (2011, 2015) heeft men een keuze in welke mindset men gebruikt. Zij gaat ervan uit dat iedereen over een mixed mindset beschikt. Hoe meer men weet over mindsets, erkent dat men ook een fixed mindset in zich heeft, hoe alerter men erop is en hoe meer men in de growth mindset kan stappen. Dit suggereert dat het benaderen van leerlingen vanuit een growth mindset, het scholen van onderwijsteam en leerlingen, leerlingen bewust maakt van het bestaan van mindsets, van de meerwaarde van het gebruiken van de op growth mindset in leersituaties en leerlingen in staat stelt om een keuze te maken voor deze growth mindset. Simons (2013) onderschrijft dit door te stellen dat aangezien onderzoek tot dusverre uit lijkt te wijzen dat een growth mindset tot betere leerresultaten leidt, hij liever docenten en leerlingen met een growth mindset dan met een fixed mindset heeft.

Ricci doet in haar boek *Mindsets op school* (2017) de volgende uitspraak:

De structuur van onze scholen neemt kansen weg, draagt lage verwachtingen uit en haalt leerlingen vroegtijdig weg uit uitdagende omgevingen. Er zijn veel redenen waarom het potentieel van leerlingen wordt gehinderd. Het feit dat we zowel volwassenen als kinderen beoordelen op de snelheid waarmee ze iets uitvoeren, is daarbij een van de voornaamste obstakels. Het gaat er niet om hoe snel leerlingen iets leren beheersen. Het gaat om hoeveel moeite ze doen en hoe volhardend ze zijn (Ricci, 2017, p.13).

Deze uitspraak benadrukt hoe belangrijk de rol van anderen is voor mindshifts. Individuele mindshifts worden waarschijnlijk mede ondersteund door een collectieve aanpak (Simons, 2013). Begrip van en geloof in neuroplasticiteit is een belangrijk onderdeel van de growth mindset. Kennis over de neurologische aspecten van de hersenen beïnvloedt de verwachting van en het vertrouwen in de potentiële prestaties van leerlingen die leerkrachten hebben. Wanneer leerkrachten en leerlingen meer te weten komen over de hersenen, kan de mindset beginnen te veranderen (Anderson & Dweck, 2016; Dweck, 2008; Ricci, 2017).

Cultuur

Ricci stelt dat scholing de eerste stap is naar het tot stand komen van een growth mindset-schoolcultuur. Volgens de theorie van Schein is cultuur moeilijk te veranderen. De meeste energie moet gestoken worden in het onderkennen van de veronderstellingen. Hij ziet inzicht als voorwaarde voor verandering. Een ander punt betreft de weerbaarheid van cultuur. Men wil graag behouden wat in het verleden succesvol is gebleken. Naast het benadrukken van nieuwe waarden en nieuw gedrag moet aandacht besteed worden aan het afleren van minder of ongewenst gedrag. Hij gaat ervan uit dat mensen veranderen door inzichten te bespreken. Het is derhalve van belang dat mensen betrokken worden bij een proces van cultuurverandering (Vink, 2015).

Eigenaarschap

Een groot deel van het team van de Julianaschool heeft zich onvoldoende gehoord en betrokken gevoeld bij het innovatietraject met betrekking tot het ingevoerde onderwijsconcept in het schooljaar 2016-2017. De betrokkenheid van de leraar (Bolt, Studulski, Vegt, & Bontje, 2006) bij onderwijsinnovaties is bevorderend voor het ontstaan van eigenaarschap. Eigenaarschap is de staat waar een individu voelt alsof het doel van eigenaarschap of een deel daarvan van hem is (het gevoel het is van mij/ van ons) (Pierce et al., 2009). Op het moment dat men zich eigenaar van iets voelt doet men er meer zijn best voor. Gevoel van eigenaarschap zorgt voor een positieve houding tegenover een idee of object, voor het zien van (on)tastbare bezittingen als een verlengde van jezelf (wat van mij is, ben ik) en voor een gevoel van verantwoordelijkheid voor een idee of object.

Werkdruk

Uit DUO onderzoek (Adriaens, Grinsven, Woud, & Westerik, 2016) blijkt dat 56% van de leerkrachten in het primair onderwijs de werkdruk onacceptabel vindt. 54% van de leerkrachten wijst de frequentie van onderwijsvernieuwingen aan als een van de oorzaken van werkdruk. Ook op de Julianaschool wordt signaleerd dat de kernconcepten onderwijsvernieuwing voor veel leerkrachten van de Julianaschool een hoge werkdruk met zich meebrengt, waardoor leerkrachten weinig ruimte voelen voor *nog* een innovatie.

De historie van de ervaren werkdruk samen met het feit dat er verschillende opvattingen binnen het team heersen over mindset, zijn voor de onderzoeker aanleiding om zich te richten op welke voorwaarden aanwezig moeten zijn voor het aanbieden van scholing. Eerst zal in kaart gebracht moeten worden hoe mensen aankijken tegen een mindset-schoolcultuurverandering, wat men wenselijk en haalbaar acht en op welke wijze mensen bij zouden kunnen dragen aan een growth mindset-schoolcultuur.

Toespitsing in onderzoeksvragen

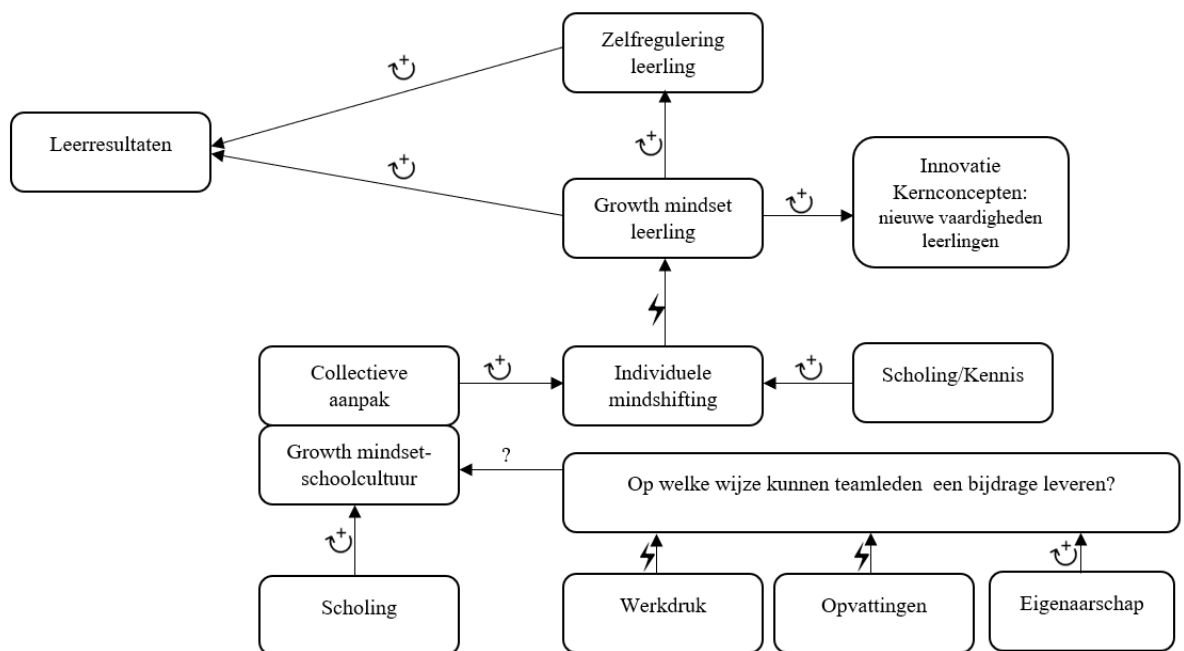
Op het gebied van implementeren van een growth mindset-schoolcultuur binnen lopende innovaties in het primair onderwijs in Nederland is niet veel bekend. In landen als Amerika en het Verenigd Koninkrijk is er meer aandacht en meer onderwijsmateriaal beschikbaar met betrekking tot dit onderwerp. Mindset-lessen in de basisschoolleeftijd in Nederland zijn momenteel meer gericht op hoogbegaafde kinderen in coachingssituaties. Ontwikkelingen op het gebied van visie binnen het schoolbestuur deBasisFluvius vraagt in de nabije toekomst van aangesloten scholen zoals de Julianaschool dat deze de growth mindset opnemen in de schoolvisie.

Het feit dat er nog weinig bekend is over het succesvol implementeren van een growth mindset-schoolcultuur in het primair onderwijs en de waarschijnlijkheid dat het doormaken van een mindshift naar een

growth mindset ten gunste komt aan het ontwikkelen van (21^e eeuwse) vaardigheden, legitimeert onderzoek naar hoe een onderwijsteam bij kan dragen aan het opbouwen van een growth mindset-schoolcultuur op de Julianaschool.

Het resultaat van onderzoek draagt bij aan het komen tot een actieplan dat door het team gedragen wordt en dat het werken met kernconcepten ondersteunt. De centrale vraag voor dit onderzoek luidt: op welke wijze kunnen teamleden van de Julianaschool een bijdrage leveren aan een growth mindset-schoolcultuur ten aanzien van leren van (21^e eeuwse) vaardigheden door leerlingen? Deelvraag 1: Welke factoren zijn van invloed op het kunnen bijdragen aan een growth mindset-schoolcultuur? Deelvraag 2: Hoe verhouden de wenselijkheid en haalbaarheid van de factoren zich tot elkaar? Deelvraag 3: Welke factoren krijgen prioriteit bij het opbouwen van een growth mindset-schoolcultuur?

In Figuur 1 zijn de verwachte versterkende verbanden weergegeven tussen de beschreven theoretische concepten en de onderzoeksvraag. De bliksemschichten geven aan dat individuele mindshifting naar een growth mindset moeite kost en dat werkdruk en opvatting naar verwachting een bepalende invloed hebben op de wijze waarop teamleden ervaren dat ze een bijdrage kunnen leveren aan een growth mindset-schoolcultuur.



Figuur 1. Conceptueel model van de samenhang tussen concepten en onderzoeksvraag

Methodie

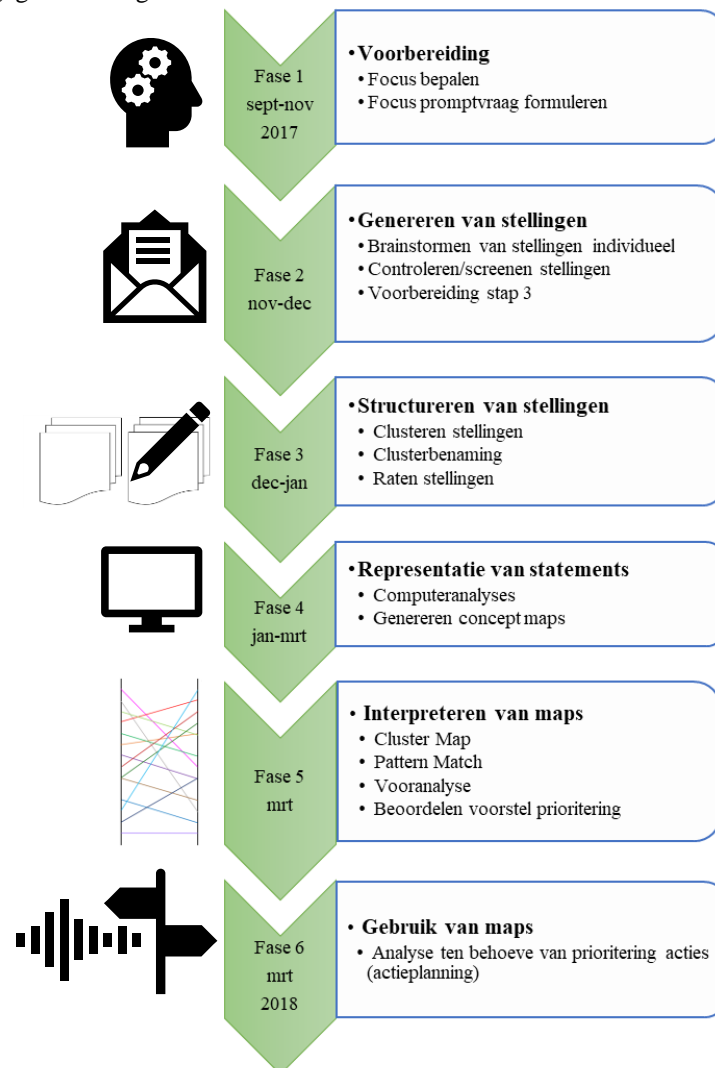
Onderzoekopzet

Om het team eigenaarschap te verschaffen in het oriënteren op het schoolbreed implementeren van de growth mindset benadering is er gezocht naar een onderzoeksmethode waarin participatie van het onderwijsteam onderdeel uitmaakt van het proces. Rekening houdend met de ervaren werkdruk was het verder van belang dat eventuele uitkomsten makkelijk toepasbaar zouden zijn. De group concept mapping methode (GCM) van Trochim is een *mixed methods participatory group idea mapping methodology* (Trochim & Kane, 2005) en voldeed, door zijn participatieve karakter en het ook geschikt zijn voor kleine groepen deelnemers (Trochim, 2006), aan de gestelde criteria. Het proces, toegespitst op een onderwerp of relevant concept waarmee met inbreng van verschillende deelnemers een visuele voorstelling tot stand komt, geeft inzicht in de ideeën en concepten van de deelnemers en hoe deze zich tot elkaar verhouden (Trochim, 1989a). Opbrengsten van deze methodologie zijn bruikbaar voor actieplanning, programmaontwikkeling, evaluatie of meting (Trochim, 1989a). Met deze onderzoeksmethodologie werden ideeën geïdentificeerd zoals deze ervaren werden door de deelnemers, georganiseerd en gevisualiseerd. De verschillende ideeën ten aanzien van het kunnen bijdragen aan een growth mindset-cultuur werden gecombineerd tot een conceptueel raamwerk dat bruikbaar was voor actieplanning. In het onderzoek werd gebruikt gemaakt van een combinatie van een kwantitatieve en kwalitatieve benaderingen van dataverzameling en -analyse.

De onderzoekopzet (zie Figuur 2) is gebaseerd op de zes-fasen-procedure van Trochim & McLinden (2016).

Uit kostenoverwegingen is er gekozen om de rating (beoordelings-) vergelijkingsfiguren, die typerend zijn voor GCM -zoals pattern matches (laddergrafieken)-, handmatig te genereren met behulp van Microsoft

software en SPSS in plaats van de gebruiksvriendelijke en tijdbesparende CS Global MAX™ software te gebruiken. In alle stappen werd de nadruk gelegd op transparantie en geloofwaardigheid door het betrekken van experts en het laten participeren van het team aan verschillende stappen. Voor dit project wordt de werkwijze gehanteerd zoals weergegeven in Figuur 2.



Figuur 2. Concept mapping procedure

In voorbereidingsfase 1 werden de focus van het *mapping* project vastgesteld, de deelnemers geselecteerd, de projectplanning en de logistieke processen in beeld gebracht. De focus geeft aan waar het project zich op richt. Deze werd geoperationaliseerd door het opstellen van een focus prompt (focusvraag) (Trochim & McLinden, 2016). De focusvraag is het begin van een stelling of vraag die afgemaakt wordt door de deelnemers. Deze werd in de voorbereidingsfase door de onderzoeker opgesteld.

Het genereren van de stellingen in fase 2 vond met behulp van brainstormen door het team van de Julianaschool plaats. De gegenereerde stellingen uit stap 2 werden vervolgens door de expertgroep gecontroleerd op daadwerkelijk beantwoorden van de focusvraag en begrijpelijkheid voor de lezer. In fase 3, werden de stellingen door de onderzoeker gesorteerd en geclusterd in voor de onderzoeker logische groepjes. Vervolgens scoorden alle deelnemers anoniem de gegenereerde stellingen op wenselijkheid en haalbaarheid. De representatie van de ideeën in fase 4 werd bereikt aan de hand van multivariate statistische analyses.

Deze clustering werd voorgelegd aan een expertteam vanuit het team en een extern expert. Vervolgens werden de clusters inclusief bijbehorende stellingen aan de deelnemers gepresenteerd om hen tot consensus te laten komen over namen voor de clusters. Deelnemers werden in fase 5 actief betrokken bij de interpretatie van de gegenereerde *maps* (*visualisaties*) door de visuele data en de logica van de data te bespreken. De interpretatiestap benadrukt de collaboratieve en participatieve aard van de methode (Trochim & McLinden, 2016). Anders dan bij multivariate analyses in sociaal onderzoek, waarbij de onderzoeker de interpretaties uitvoert, is in concept mapping een gezamenlijke participatieve collaboratieve interpretatie de standaard (Kane & Rosas, 2017).

In de analysefase, fase 6, werden de associaties ten aan zien van de clusters, de clustermap en de laddergrafiek gebruikt om de behoeften vast te stellen ten aanzien van het project. De uitkomst en interpretatie van de concept mapping procedure werden gebruikt om te komen tot prioritering van vervolgacties.

Onderzoekseenheden

Er zijn 32 stakeholders, het onderwijsteam van de Julianaschool voor primair onderwijs. Er is echter een wisselend aantal teamleden aanwezig of betrokken bij de verschillende stappen van de procedure doordat deze op verschillende momenten plaatsvonden. Er is gestreefd naar een zo compleet mogelijk team door de stappen te plannen op vaststaande studiedagen. In Tabel 1 is het aantal deelnemers per GCM-fase weergegeven. Het aantal deelnemers per unit is in de brainstormfase onbekend doordat deze anoniem is afgenomen.

Tabel 1. Aantal deelnemers in de verschillende fasen

	Brainstormen (genereren stellingen)	Rating (beoordelen stellingen)	Naamgeving clusters	Interpretatie, analyse en prioritering
Unit 1 (gr 1/2)	Onbekend	4	5	9
Unit 2 (gr 3/4)	Onbekend	5	5	5
Unit 3 (gr 5/6)	Onbekend	5	5	5
Unit 4 (gr 7/8)	Onbekend	6	6	6
Directie	Onbekend	0	1	1
Totaal	17	20	22	26

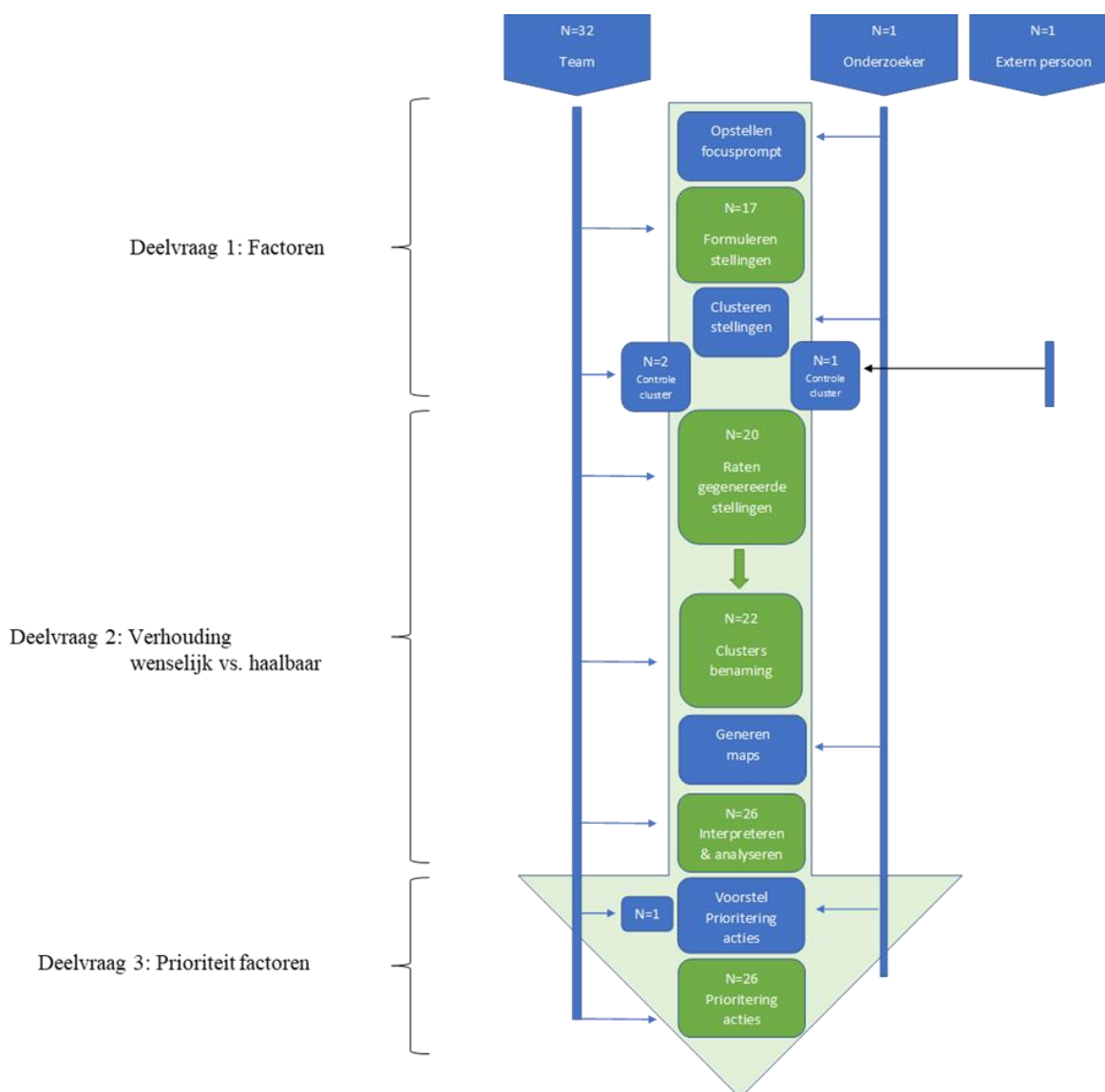
De deelnemers werden tijdens verschillende studiedagen verzocht om deel te nemen aan verschillende fasen van het onderzoek: formuleren van stellingen, beoordelen van genereerde stellingen, geven van clusternamen, interpreteren en analyseren en prioritering in acties. Door prioritering in inhoud van de studiedag is ervoor gekozen om het genereren van stellingen in fase 2 wel tijdens een studiedag uit te leggen, maar de deelnemers deze in eigen tijd te laten uitvoeren en inleveren.

Twee personen uit deze groep leerkrachten namen daarnaast als expert deel aan het onderdeel clusteren van stellingen. De verschillende fasen van de GCM vonden, om het team zo min mogelijk extra buiten werkuren te belasten en om een hoge participatie te genereren voor het onderzoek, plaats tijdens regulier vastgestelde studiedagen. Een hoge participatie komt de betrouwbaarheid immers ten goede.

Bij het selecteren van het expertteam voor het controleren van gegenereerde clusters werd gekozen voor deelnemers die ervaring hadden met de growth mindset-benadering en derhalve als expert gezien konden worden.

Anonimiteit werd tijdens de brainstormfase gewaarborgd door de deelnemers de focusvraag in Word te laten beantwoorden, zelf uit te printen en binnen drie weken in een gesloten doos met sleuf te laten deponeren.

In Figuur 3 is zichtbaar gemaakt welke deelnemers in welke fase deelnamen aan het proces van GCM.



Figuur 3. Deelnemers per GCM-fase

Onderzoeks- en meetinstrumenten

De GCM-methode werd gebruikt om de inzichten van één stakeholdergroep te verkennen over welke factoren als wenselijk en haalbaar gezien werden voor het kunnen bijdragen aan het opbouwen van een growth mindset-schoolcultuur. Data werd binnen dit onderzoek op verschillende manieren verzameld. De instrumenten worden per deelvraag beschreven.

Deelvraag 1: Welke factoren zijn van invloed op het kunnen bijdragen aan een growth mindset-schoolcultuur?

De instrumenten die gebruikt werden om deelvraag 1 te beantwoorden bestonden uit een focusvraag ten behoeve van het houden van een brainstormsessie, posters met clusters van de gegenereerde stellingen en Post-It's ten behoeve van het geven van namen aan clusters door deelnemers.

Deelvraag 2: Hoe verhouden de wenselijkheid en haalbaarheid van de factoren zich tot elkaar?

De instrumenten die gebruikt werden om deelvraag 2 te beantwoorden bestonden uit: a) een 5-punt Likert-schaal enquête met door deelnemers gegenereerde stellingen en b) clusters inclusief clusternamen en stellingen met de bijbehorende ratingscores per anonieme deelnemer.

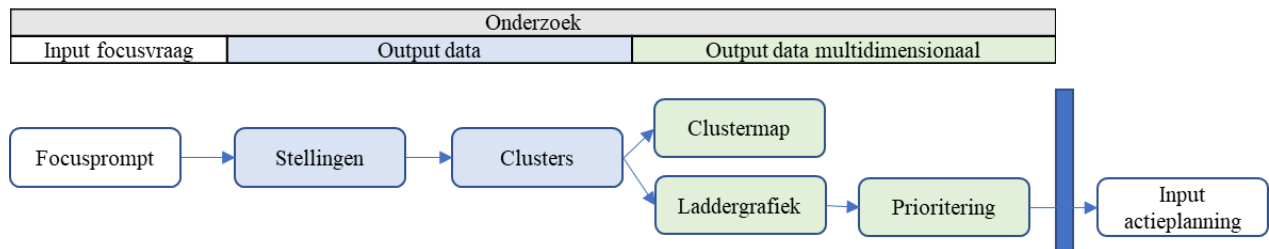
Deelvraag 3: Welke factoren krijgen prioriteit bij het opbouwen van een growth mindset-schoolcultuur?

De instrumenten die gebruikt werden om deelvraag 3 te beantwoorden bestonden uit visualisaties en statistische berekeningen ten behoeve van het opstellen van clustermaps welke werden gemaakt met behulp van Microsoft Word 365, Microsoft Excel 365 en IBM SPSS Statistics 23.0. Conceptmaps zijn het product van complexe groepsinteracties welke moeilijk te volgen zijn voor teamleden die betrokken, laat staan voor mensen die niet betrokken zijn geweest bij het proces (Trochim, 1989). Om deze reden is er gebruik gemaakt van een alternatieve conceptmap, welke in Word is opgesteld. De onderzoeker koos ervoor om zich te richten op het

artistieke aspect van conceptmaps door een ontwerp te maken dat aansluit bij de doelgroep en de begrijpelijkheid en navolgbaarheid vergrootte. De navolgbaarheid werd geverifieerd tijdens een teamgesprek per unit. Ten behoeve van het betekenisgeven aan de clusters en bij behorende stellingen is gebruik gemaakt van de opnamefunctie van een mobiele telefoon. Een tweede gebruikte visualisatie bestond uit een samenvoeging van bij elkaar horende clusters en een derde visualisatie bestond uit een voorgestelde prioritering in acties, welke opgesteld werden met behulp van Microsoft PowerPoint. De opnamefunctie van een mobiele telefoon werd gebruikt om gesprekken over samengevoegde clusters en voorgestelde prioritering vast te leggen.

Procedure

De procedure zag er in hoofdlijnen uit zoals weergegeven in Figuur 4. Met het volgen van de zes-fasen-procedure is er gekomen tot de hoofdonderdelen: focusprompt, stellingen, cluster, clustermap, laddergrafiek, prioritering en input actieplanning.



Figuur 4. Procedure in hoofdlijnen

In de voorbereidingsfase is op basis van de schoolontwikkelingen in het vorige en huidige schooljaar op het gebied van het invoeren van werken met kernconcepten en experimenteren met mindset-lessen tot de volgende focus gekomen: *Het genereren van stellingen die de voorwaarden beschrijven voor het kunnen bijdragen aan het opbouwen van een growth mindset-schoolcultuur op de Julianaschool*. Om het team in levende lijve deel te kunnen laten nemen aan verschillende stappen van het proces zijn er met de schoolleider afspraken gemaakt over het vrijmaken van vergadertijd voor het proces van concept mapping. De onderzoeker heeft een aantal focusvragen geformuleerd en deze voorgelegd aan de expertgroep. Na overleg is gekozen voor de volgende focusvraag: *Ik kan een bijdrage leveren aan het eventueel schoolbreed ontwikkelen van een groeimindset-cultuur ten aanzien van leren als....* Vervolgens zijn praktische voorbereidingen gedaan, zoals het opstellen van een mail voor de brainstormfase, het organiseren van een inleverdoos en het maken van een PowerPointpresentatie met uitleg over het proces.

Het brainstormen van stellingen is gebeurd middels het reageren op de via de mail ontvangen focusvraag door teamleden. Als alternatief werden er ook papieren versies in de teamkamer neergelegd voor teamleden die deze vorm prettiger vonden werken. Het brainstormen is niet volgens de oorspronkelijke planning uitgevoerd. Om een zo groot mogelijke respons te genereren zou het beantwoorden van de vragen tijdens de studiedag zelf plaatsvinden. Om organisatorische redenen is er in overleg voor gekozen om de beschikbare tijd te wijden aan het werken met kernconcepten en de deelnemers te vragen om de focusvraag in de daarop volgende weken in eigen tijd te beantwoorden.

In de structureerfase werden de gegenereerde en gecontroleerde stellingen door de onderzoeker geclusterd. De stellingen werden daartoe op kaartjes overgenomen en op basis van eigen logica geclusterd. Deze clusters werden voorgelegd aan drie experts. Tijdens een volgende studiedag gaven teamleden een voor hen logische naam aan de clusters van stellingen welke weergegeven waren op een poster. Vervolgens gingen deelnemers met elkaar in gesprek en stemden de deelnemers na het lezen van de verschillende clusternamen op één naam per cluster. Clusters met evenveel stemmen werden in het team besproken om tot een definitieve naam te komen. De overige namen werden ook besproken voordat deze definitief werden. Na afloop van het clusteren van de stellingen werd de deelnemers gevraagd om binnen drie weken de via de mail verstuurd stellingen op een 5-punt Likert-schaal te beoordelen op wenselijkheid en haikbaarheid. De ingevulde documenten werden door de deelnemers anoniem in een afgesloten doos met sleuf gedeponereerd.

De ratingscores (beoordelingsscores) werden per stelling door de onderzoeker verwerkt in Excel. In een tweede document werden de stellingen met de bijbehorende scores als cluster naast elkaar weergegeven. De gegevens werden overgenomen in SPSS, waarna de gemiddelden van de ratings per cluster berekend zijn.

De representatie van stellingen in de vorm van een conceptmap werd bereikt door gebruik te maken van de resultaten van fase 2 en 3 en deze te verwerken met Word en PowerPoint.

Het interpreteren van concept gebeurde tijdens een gezamenlijke studiedag. De groepen van de Julianaschool zijn tijdens het wekelijkse werken aan kernconcepten verdeeld in vier units. De leerkrachten van unit 1 tot en met 4 gaven in gesprekken per unit betekenis aan de verschillende clusters. De gesprekken werden na, ter plaatse uitdrukkelijk gegeven mondelinge toestemming van iedere deelnemer, opgenomen met de

dictafoonfunctie van een mobiele telefoon. De telefoon werd zichtbaar op het midden van de tafel geplaatst. De onderzoeker werkte aan de hand van visuele weergaven van conceptmaps per unit met dezelfde opeenvolgende stappen. Tijdens de terugblik beantwoordden de verschillende units twee vragen: a) Welke clusters zijn er gevormd? en b) Welke stellingen zaten er in de verschillende clusters? Hierna werd in het kader van het betekenisgeven de vraag beantwoord: Wat versta je onder de verschillende clusters? Als laatste werden de conceptmap clusters besproken aan de hand van de vragen: a) Welke clusters horen bij elkaar, hebben raakvlakken?; b) Welke regio's zie je? en c) Staan de clusters op een logische plek?

Deze laatste fase van interpreteren is bij unit 1, 2 en 4 volgens planning verlopen. In verband met andere prioriteiten van unit 3 tijdens de studiedag is de procedure bij unit 3 versneld doorlopen.

Aansluitend volgde de analyse ten behoeve van actieplanning. De deelnemers kregen een laddergrafiek en een mogelijke eerste prioritering in acties voorgelegd. Categorieën van clusters en prioritering zijn op basis van logica, kennis van de onderzoeker op het gebied van mindset en kennis van de schoolleider op het gebied van schoolontwikkelingsprocessen tot stand gekomen. De onderzoeker hanteerde aan de hand van de twee visuele weergaven de volgende werkwijze:

1. Interpreteren van de beoordelingen, weergegeven in de laddergrafiek aan de hand van de volgende vragen: a) Komen de wenselijkheid en haalbaarheid per cluster overeen?; b) Herken je dit beeld?; c) Wat betekent dit? Welke conclusie kun je trekken?; d) Noteer de gezamenlijke conclusie;
2. Mogelijke prioritering in acties, weergegeven in de conceptmap prioritering: a) Wat vind je van het voorstel in prioritering?; b) Zie je andere opties, heb je een ander voorstel?; c) Wat is jullie gezamenlijke conclusie?

Verband theoretische concepten en onderzoeksvraag

De GCM-methode hanteert een afwijkende procedure in onderzoeksactiviteiten en verslaglegging. Om toch een koppeling te maken met de theoretische concepten is ervoor gekozen om een extra onderzoeksactiviteit toe te voegen aan de procedure. De onderzoeker heeft de clusters, bijbehorende stellingen en de gesprekken onderzocht op de aanwezigheid van verwachte verbanden zoals deze voorgesteld zijn in figuur 1. Hiertoe zijn de clusters, stellingen en gesprekken deductief vanuit de theorie uit het theoretisch kader geanalyseerd.

Betrouwbaarheid en validiteit

Deelvraag 1:

De focusvraag en enquête werden voorzien van een schriftelijke instructie en schriftelijke en mondelinge uitleg van de bedoeling over de vragen. Deze instructie werd vooraf getest door een extern persoon (leerkracht van een andere school) om te controleren of de stellingen begrijpelijk waren.

Deelvraag 2:

De door de deelnemers opgestelde stellingen ten behoeve van 5-punt Likert-schaal vragen werden door de onderzoeker gecontroleerd op begrijpelijkheid en leesbaarheid om de validiteit van de antwoorden te vergroten.

De door de onderzoeker opgestelde laddergrafiek werd gepresenteerd aan de deelnemers. Deelnemers interpreteerden en analyseerden de laddergrafiek. Deze stap vergrootte de interne validiteit van dit onderdeel van het onderzoek. Deze gesprekken werden in audio opgenomen zodat de onderzoeker zich kon concentreren op het gesprek en later de analyses van de deelnemers kon verwerken in het onderzoek.

Deelvraag 3:

Onderzoeker ontwierp een alternatieve cluster conceptmap met behulp van Word. Conceptmaps zijn het product van complexe groepsinteracties welke moeilijk te volgen zijn voor teamleden die betrokken, laat staan niet betrokken zijn geweest bij het proces (Trochim, 1989). De onderzoeker koos ervoor om zich te richten op het artistieke aspect van conceptmaps door een ontwerp te maken dat aansloot bij de doelgroep en de begrijpelijkheid en de navolgbaarheid vergrootte. De navolgbaarheid werd geverifieerd tijdens een teamgesprek per unit.

Onderzoeker voerde een kwalitatieve analyse van de betekenisgevende groepsgesprekken uit aan de hand van een door de onderzoeker ontworpen coderingsschema. Om te bepalen of het coderingsschema logisch was, werd deze voorgelegd aan een externe beoordelaar. Na het coderen werd één van de vier getranscribeerde unitgesprekken door een tweede beoordelaar gecodeerd om de externe validiteit te vergroten;

Onderzoeker stelde in PowerPoint een visualisatie op van een samenvoeging van bij elkaar horende clusters en een voorgestelde prioritering in acties op. Om het team minder te belasten in verband met de ervaren werkdruk, is ervoor gekozen om de onderzoeker een vooranalyse te laten doen en met de directeur tot een voorstel te komen met betrekking tot prioritering van vervolgacties of planning. Deelnemers werd gevraagd hun mening te geven, eventuele wijzigingen te doen en aandachtspunten aan te geven. Deze gesprekken werden opgenomen om de inbreng van het team te kunnen verwerken in het onderzoek. Met het betrekken van de deelnemers in deze beslissende stap streefde de onderzoeker ernaar om de realiteit zo goed mogelijk te representeren, wat tot uiting kwam in het aannemelijk zijn van uitkomsten. Aannemelijkheid wordt gerealiseerd door intersubjectiviteit, waarbij overeenstemming over de resultaten bestaat, na te streven (Boeije, 2016).

De gesprekken werden op een later tijdstip via een combinatie van een inductieve en deductieve procedure geanalyseerd en gecodeerd. Om de betrouwbaarheid te vergroten werd een tweede beoordelaar betrokken bij het proces en gevraagd dezelfde procedure te doorlopen bij één van de vier units, waarna de resultaten met elkaar vergeleken werden.

Data-analyse

In GCM staat de representatiestap gelijk aan wat in de meest voorkomende sociale onderzoeken de analyse wordt genoemd. Middels het doen van analyse worden data in de vorm van resultaten, zoals de laddergrafiek, gerepresenteerd. De interpretatiestap, welke een vast onderdeel is van GCM, benadrukt de collaboratieve en participatieve aard van de methode (Trochim & McLinden, 2016). Het onderdeel procedure en data-analyse zijn nauw met elkaar verweven en moeilijk te scheiden doordat opbrengsten tussentijds steeds terug worden gelegd bij de deelnemers. Onderstaand wordt per deelvraag en visuele representatie beschreven welke procedures gevolgd zijn.

Deelvraag 1: Welke factoren zijn van invloed op het kunnen bijdragen aan een growth mindset-schoolcultuur?

Data focusvraag

Goedgekeurde gegenereerde stellingen zijn willekeurig onder elkaar in een tabel geplaatst en voor verdere verwerking voorzien van een nummer. Het clusteren van de data werd afzonderlijk van elkaar gecontroleerd door twee teamleden en een buitenstaander, iemand die geen relatie met het onderwijsteam maar wel kennis had van de Mindset-theorie van Dweck.

Deelvraag 2: Hoe verhouden de wenselijkheid en haalbaarheid van de factoren zich tot elkaar?

De statements zijn zonder nummer in een enquêteformulier geplaatst welke uit twee onderdelen bestond: een beoordeling wenselijkheid en een beoordeling haalbaarheid op een 5-punts Likert-schaal. De mogelijk te scoren waarden voor wenselijkheid bestonden uit: 1 helemaal niet wenselijk, 2 klein beetje wenselijk, 3 redelijk wenselijk, 4 wenselijk, 5 zeer wenselijk. De mogelijk te scoren waarden voor haalbaarheid bestonden uit: 1 helemaal niet haalbaar, 2 klein beetje haalbaar, 3 redelijk haalbaar, 4 haalbaar, 5 zeer haalbaar. Gezien de participatieve aard van dit onderzoek was het van belang dat de respondenten uitdrukkelijk hun mening gaven. Om deze reden is ervoor gekozen om de respondenten geen *weet niet* mogelijkheid te geven. De opbrengsten zijn vastgelegd in twee Excel documenten.

Data clusters

Hiërarchisch geclusterde stellingen zijn inclusief de scores 1 tot en met 5 op de Likert-schaal vastgelegd in een Excel bestand. Om de clusters met elkaar te kunnen vergelijken zijn de data van de stellingen in SPSS per cluster onder elkaar geplaatst. Niet ingevulde data in de dataset werden uitgesloten waardoor de gemiddelde score (mean), ondanks verschillen in clustergrootte, met elkaar vergeleken konden worden. De in SPSS berekende means per cluster voor de wenselijkheid en haalbaarheid werden handmatig in volgorde geplaatst van groot naar klein, waarbij de hoogste score, nummer 1 toegewezen kreeg.

Pattern match

Aan de hand van de means per cluster is er handmatig een laddergrafiek (zie Figuur 5) opgesteld om de gemiddelden van het raten van de wenselijkheid en de haalbaarheid met elkaar te kunnen vergelijken. Om in de interpretatiefase de waarden in een juist perspectief te plaatsen en te voorkomen dat er een vertekend beeld ontstaat bij de deelnemers werd er een extra laddergrafiek gegenereerd waarop de werkelijke verhoudingen duidelijk zichtbaar waren.

Deelvraag 3: Welke factoren krijgen prioriteit bij het opbouwen van een growth mindset-schoolcultuur?

Prioritering acties

Ingebrachte feedback van de deelnemers werd in een tabel genoteerd, met elkaar vergeleken en geclusterd. De opbrengst diende als input voor een toekomstige prioritering in acties. Om de betekenisgeving zichtbaar te maken werden de audio-opnames van de gehele interpretatiefase per unit via een combinatie van een inductieve en deductieve analyseprocedure geanalyseerd:

1. De audio-opnames werden opgedeeld in de verschillende onderdelen van de sessies;
2. Per sessie werden betekenisvolle fragmenten geselecteerd waarin gesproken werd over de verschillende clusters. Aan de fragmenten werden de bijbehorende tijden toegekend;
3. Binnen de clusterfragmenten werden fragmenten met uitspraken geselecteerd welke betekenis gaven aan de verschillende clusters. Om betekenisgeving binnen de verschillende units te kunnen vergelijken en koppelen aan clusters is ervoor gekozen om de geselecteerde uitspraken te parafraseren, waarbij letterlijke uitspraken soms verkort, maar zoveel mogelijk gehandhaafd werden. De data zijn op deze wijze functioneel en ondersteunend aan de overige datapresentatie (Boeije, 2016);
4. De onderzoeker heeft op basis van de geplande structuur van de gesprekken en de verwachte antwoorden deductief een codeboom opgesteld. Hier is uitgegaan van de 14 clusters waar uitspraken over gedaan zouden worden. Na de gesprekken bleken verschillende uitspraken niet binnen de opgestelde codering te passen. Hierop is ervoor gekozen om inductief een aantal codes toe te voegen aan de codeboom.

Het coderen van het betekenisgevende gesprek van unit 1 door een tweede beoordelaar week op vier van de zesenvijftig gecodeerde parafrazen af van de codering van de onderzoeker. Na een gesprek over de verschillen werd er consensus bereikt over deze punten van het coderen. Het gesprek van unit 1 is het langste van de vier unitgesprekken gesprekken en bestaat derhalve uit meer dan een kwart van het te coderen materiaal, wat door de onderzoeker als representatief voor de gehele dataset van unit 1 tot en met 4 gezien werd.

5. Parafrazen kregen een code toegekend;
6. Parafrazen met dezelfde code werden tussen de verschillende units vergeleken op verschillen en overeenkomsten;
7. Voorbeeldparafrazen werden per cluster in een tabel geplaatst om de betekenisgeving en interpretatie van de clusters, cluster map en laddergrafiek weer te geven;
8. De schoolleider heeft overzicht over lopende en komende schoolontwikkeling en nam vanuit deze expertise als medeonderzoeker deel aan de eerste analyse ten behoeve van de prioritering in acties. Het gehele team werd betrokken bij het betekenisgeven en interpreteren van grafische weergaven in het vervolg van de analysefase.

Resultaten

Deelvraag 1: Welke factoren zijn van invloed op het kunnen bijdragen aan een growth mindset-schoolcultuur?

Gegenereerde stellingen

17 deelnemers hebben de focus prompt beantwoord, wat na controle geresulteerd heeft in 39 stellingen die als voorwaarde gezien worden voor het kunnen bijdragen aan het opbouwen van een growth mindset-schoolcultuur. Deze stellingen zijn weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2. Gegeneerde stellingen

Nummer	Gegenereerde stelling
1	Als Mindset SEO en trefwoord vervangt
2	Als het de leerresultaten verbetert
3	Als het past binnen het programma
4	Als ik mijzelf eerst de tijd gun om me te verdiepen in mindset.
5	Het heeft nog geen prioriteit gehad.
6	Als ik het in mijn lessen kan gebruiken
7	Als ik begeleiding krijg in het gebruik van mindset
8	Als iedereen achter het gebruik van mindset staat
9	Als ik tijd en ruimte heb in mijn hoofd en in mijn klas
10	Als ik meer tijd heb
11	Als ik meer informatie heb
12	Als ik het werken met kernconcepten eigen heb gemaakt
13	Als er tijd voor vrijgemaakt wordt
14	Als collega's mindset serieus nemen
15	Als we dit samen doen
16	Als ik tijd (meer onderwijstijd) krijg om hiermee aan de slag te gaan
17	Als het team openstaat om bij zichzelf na te gaan wat voor een invloed hun eigen mindset heeft op hun dagelijks functioneren en het ontwikkelen van onderwijs
18	Als het regelmatig terugkomt op de teamsessie
19	Als het breed gedragen wordt
20	Als er studiemomenten aan gewijd worden
21	Als wij de kinderen allemaal benaderen met het idee dat zij nog lang niet klaar zijn met ontwikkelen
22	Als wij de kinderen allemaal benaderen met het idee dat zij een heleboel meer kunnen dan dat zij denken
23	Als wij de kinderen allemaal benaderen met het idee dat zij fouten mogen maken (iets wat ook bij ouders mag veranderen)
24	Als iedereen (collega's) dit zelf ook durven te doen (fouten maken en er voor uitkomen)
25	Als ik mijn enthousiasme erover kan delen met collega's
26	Als we als school bewust kiezen om hiermee te gaan werken
27	Als ik zelf meer mijn mening kan formuleren en uiten op een groei mindset manier
28	Als ik meer vaardigheden ontwikkel om dit bij de kinderen te kunnen toepassen
29	Als alle neuzen de zelfde kant op staan
30	Als het team vertrouwen heeft en in het team durft uit te spreken wat je voelt

31	Als iedereen geschoold wordt
32	Als iedereen zich aan de afspraken houdt, zo kan er een doorgaande lijn in komen en blijven
33	Als ik hier meer kennis over zou hebben
34	Als ik concrete tools/handvatten zou hebben voor het creëren van een groeimindset
35	Als ik ondersteunend, praktisch materiaal zou hebben
36	Als we allemaal dezelfde groeimindset-taal zouden spreken
37	Als ik weet wat er in andere groepen gedaan wordt aan mindset
38	Als er een doorgaande lijn komt
39	Als het makkelijk in de dagelijkse praktijk ingepast kan worden

Conceptmap

Het samenvoegen van stellingen heeft veertien clusters van factoren opgeleverd. Betekenisgeving van de clusters hebben plaatsgevonden in de verschillende units. Betekenisgevende parafrasen zijn toegevoegd aan de clusters die op basis van stellingen samengesteld zijn (zie Tabel 3). De uitspraken die in de verschillende units gedaan zijn over de verschillende clusters kwamen inhoudelijk overeen en sloten aan bij de toegekende statements per cluster. Parafrasen vanuit unit 3 ontbraken bij de clusters 1 Praktische hulpmiddelen, 2 Leren door vallen en opstaan, 3 Mindset kennis en kunde, 5 Scholing, 8 Zelfverantwoording, 9 Doorgaande lijn en 11 Consequent in afspraken.

Tabel 3. Betekenisgeving per clusters

Cluster	Statements	Parafrasen per unit
1 Praktische hulpmiddelen	Als ik concrete tools/handvatten zou hebben voor het creëren van een groeimindset	Unit 1: Handpoppen; kant en klare handleiding.
		Unit 2: Dingen aanschaffen die je nodig hebt; Meer prikborden, ruimte om dingen zichtbaar te maken.
		Unit 3: -
		Unit 4: Posters, werkboekjes, dingen die we kunnen gebruiken om kinderen dingen aan te leren, uitdagend materiaal; Door de hele school dingen ophangen, ruimte om het te laten zien; Wat zijn nou echte growth mindset-vragen die je kunt stellen tijdens een portfoliogesprek met een kind?
2 Leren door vallen en opstaan	Als wij de kinderen allemaal benaderen met het idee dat zij fouten mogen maken (iets wat ook bij ouders mag veranderen)	Unit 1: Fouten maken; durven spreken in de klas.
		Unit 2: Fouten mogen maken; Je mag als leerkracht ook leren door vallen en opstaan.
		Unit 3: -
		Unit 4: Gaan proberen; Het is oké voor jezelf om fouten te maken. Je hoeft niet in één keer de geweldige mindset-leerkracht te zijn.
3 Mindset kennis en kunde	Als ik hier meer kennis over zou hebben	Unit 1: Mijn kennis en kunde moet op orde zijn voordat ik anderen feedback kan geven.
		Unit 2: Bijscholing, cursus, training, ondersteuning; Je moet elkaar feedback kunnen geven; Het vraagt ook om een gedragsverandering en dat is ook wel moeilijk.
		Unit 3: -
		Unit 4: Praktische cursus krijgen, on the job, echt mee bezig zijn; Goede rode lijn erbij met vaardigheden.
4 Planning en organisatie	Als het makkelijk in de dagelijkse praktijk ingepast kan worden	Unit 1: Hoe te combineren met SEO, KC, PLG, etc.? Duidelijkheid naast alle andere dingen.
		Unit 2: Niet met twee grote dingen tegelijk bezig zijn; Hoe kun je het in je organisatie inpassen zonder dat andere dingen eronder lijden?
		Unit 3: Het zou er niet extra bij moeten komen, maar bijvoorbeeld geïntegreerd worden in de PLG; Overzicht hebben over wat er allemaal moet.
		Unit 4: Je moet wel lessen geven, maar het is iets dat je altijd doet, het is geen vak an sich; Samenvoegen van vakken.
5 Scholing	Als ik begeleiding krijg in het gebruik van mindset	Unit 1: Meer weten, begeleiding, coaching; Aan een dag scholing heb je niet genoeg, het gaat verder dan dat.
		Unit 2: Er met zijn allen achter staan kan alleen als we er meer informatie over hebben; Het is niet heel makkelijk.

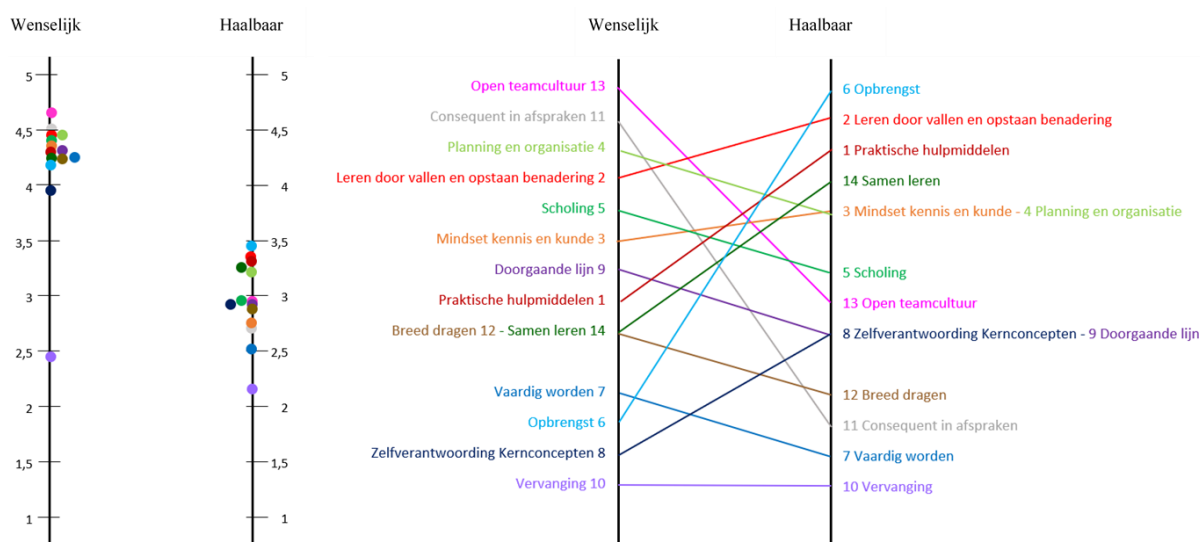
		Unit 3: -
		Unit 4: Dat je ondersteund wordt, we hebben genoeg kennis in huis; Cursus kort en krachtig en gewoon gaan doen; Misschien met de teamsessies een paar keer oefenen.
6 Opbrengst	Als het de leerresultaten verbetert	Unit 1: Minder faalangstig; met plezier naar school gaan.
		Unit 2: Opbrengst op leerresultaat en op vaardigheden en omgang met elkaar. Meer werkplezier als wij een bepaalde mindset zouden gaan toepassen op kinderen en op elkaar.
		Unit 3: Ik wil dan wel dat de opbrengsten van rekenen, taal, spelling omhoog gaan door mindset.
		Unit 4: Opbrengsten voor leerkrachten en leerlingen; Leerresultaten komt vanzelf als kinderen meer zelfvertrouwen en handvatten krijgen.
7 Vaardig worden	Als ik tijd (meer onderwijstijd) krijg om hiermee aan de slag te gaan	Unit 1: Het bij jezelf leren zien, bij kinderen leren zien; tijd en ruimte voelen om ermee aan de slag te gaan.
		Unit 2: Ergens gaan kijken; Tijd vrijmaken, ondanks vol programma; Het gaat niet alleen om scholing, maar vooral ook om het eigen maken en dat is best lastig.
		Unit 3: Dit is een proces dat je met jezelf en met kinderen gaat doen en dat is niet even in twee weken afgerond.
		Unit 4: Tijd nemen om te leren van elkaar; Het doen, het oefenen.
8 Zelf-verantwoording	Als ik het werken met kernconcepten (KC) eigen heb gemaakt	Unit 1: Eerst afmaken, afronden, eigen maken.
		Unit 2: Eerst op KC focussen en dan pas wat nieuws; Of juist andersom: KC kan niet werken zonder dat je een goede mindset hebt: eerst mindset implementeren.
		Unit 3: -
		Unit 4: KC zo goed als eigen gemaakt.
9 Doorgaande lijn	Als er een doorgaande lijn komt	Unit 1: Alle neuzen dezelfde kant op.
		Unit 2: Hoe waarborg je de hele lijn met zijn allen? Het kind is niet klaar als het uit jouw klas is; Beginnen vanaf de kleuters maakt het makkelijker om de benadering toe te passen.
		Unit 3: -
		Unit 4: Dan komen de kinderen al met kennis in groep 7/8 en dan hoef je het niet meer over "kinderachtige" termen te praten; Anders heb je straks verschillen in welke kinderen het wel of niet gehad hebben.
10 Vervanging	Als Mindset SEO en trefwoord vervangt	Unit 1: Dit staat los van het christelijk onderwijs (Maar je moet wel ergens de tijd vandaan halen.)
		Unit 2: Dat heeft niets met mindset te maken.
		Unit 3: Vervanging vindt het team dus onbelangrijk.
		Unit 4: Mindset is geen vak, dit zit in je onderwijs van 8:30-14:30 uur. Het is een manier van benaderen.
11 Consequent in afspraken	Als iedereen zich aan de afspraken houdt, zo kan er een doorgaande lijn in komen en blijven	Unit 1: Als er geen ruimte in de planning [rooster] is, gaan afspraken ook niet nagekomen worden.
		Unit 2: Elkaar aan kunnen spreken; Gewoon houden aan afspraken.
		Unit 3: -
		Unit 4: Afspraken zijn hierbij belangrijk; Over de doorgaande lijn, er moet op deze school wel controle op zijn.
12 Breed dragen	Als we als school bewust kiezen om hiermee te gaan werken	Unit 1: Neuzen dezelfde kant op, met zijn allen willen.
		Unit 2: Met zijn allen ervoor gaan, anders verwatert het; Maar niet: instappen in die trein en anders ga ja maar ergens anders heen.
		Unit 3: Als je dit niet wil gaan doen, of half wil gaan doen, hoef je het hier niet over te hebben; De praktijk is dat iedereen wel mee gaat werken, maar dan op halve kracht als het verplicht wordt.
		Unit 4: Wij zijn hier samen met de teamcaptain allemaal verantwoordelijk voor.

13 Open teamcultuur	Als iedereen (collega's) dit zelf ook durven te doen (fouten maken en er voor uitkomen)	Unit 1: Belangrijkste is dat iedereen zich veilig voelt en de deur open kan hebben voor elkaar en dingen kunnen benoemen, zonder zich aangevallen te voelen of niet voldoet.
		Unit 2: Veilig voelen; Jezelf kunnen zijn; Deuren open hebben, zodat je bij elkaar kunt kijken; Eerlijk tegen elkaar kunnen zijn.
		Unit 3: Je moet met zijn allen open en eerlijk kunnen zijn en feedback kunnen geven en ontvangen.
		Unit 4: Iedereen moet zich veilig voelen.
14 Samen leren	Als het regelmatig terugkomt op de teamsessie	Unit 1: Geen aanvulling op de stellingen.
		Unit 2: Oefenen met elkaar; Bij elkaar kijken; Samen met de kinderen leren.
		Unit 3: We moeten een manier vinden waarop we het echt met elkaar gaan doen. Dan doe je het samen.
		Unit 4: Net als met de KC, we leren van onze fouten, waar lopen we tegenaan, wat willen we, samen doen, dan kom je het versterk; Ik zou het fijn vinden als ouders ook worden betrokken.

Deelvraag 2: Hoe verhouden de wenselijkheid en haalbaarheid van de factoren zich tot elkaar?

Pattern match correlatie

De laddergrafiek is een bivariate vergelijking van de clustermap gemiddelde ratings van factoren ten aanzien de wenselijkheid en haalbaarheid voor het kunnen bijdragen aan het opbouwen van growth mindset-schoolcultuur. Ratings vonden plaats op een 5-punt-Likertschaal.



Figuur 5. Pattern match (laddergrafiek)

De relatie tussen de wenselijkheid en de haalbaarheid van de afzonderlijke clusters varieert zoals zichtbaar is in de laddergrafiek in Figuur 5. Horizontale lijnen suggereren relatieve overeenstemming, terwijl schuine lijnen wijzen op relatieve verschillen. Gemiddelde scores (mean) ten aanzien van wenselijkheid variëren tussen 4.66 en 3.95 (range van 0.71 tussen wenselijk en zeer wenselijk) met een uitbijter van 2.47 klein beetje wenselijk (cluster vervanging). Gemiddelde scores ten aanzien van haalbaarheid variëren tussen 3.47 en 2.53 (range 0.94 tussen redelijk haalbaar en klein beetje haalbaar) met een uitbijter van 2.15 klein beetje haalbaar (cluster vervanging). Clusters 13 Open teamcultuur staat op de eerste plaats qua meest wenselijk gescoord en als achtste qua haalbaarheid. Cluster 11 Consequent in afspraken worden als tweede qua wenselijkheid gescoord en als twaalfde qua haalbaarheid. De lijnen van de clusters: 4 Planning en organisatie, 5 Scholing, 9 Doorgaande lijn, 14 Samen leren en 7 Vaardig, lopen parallel dalend aan elkaar. Deze clusters scoren op wenselijkheid twee plaatsen hoger dan op haalbaarheid. De lijnen van de clusters 1 Praktische hulpmiddelen, 14 Samen leren en 8 Zelfverantwoording kernconcepten, lopen parallel stijgend aan elkaar. Deze clusters scoren op haalbaarheid vier plaatsen hoger dan op wenselijkheid. Cluster 2 Leren door vallen en opstaan benadering wordt als vierde gescoord qua wenselijkheid en als tweede qua haalbaarheid. Cluster 3 Mindset kennis en kunde wordt als zesde gescoord qua wenselijkheid en als vijfde qua haalbaarheid. Cluster 6 Opbrengst vertoont de meest stijgende lijn van twaalfde score op wenselijkheid naar eerste score qua haalbaarheid. Cluster 8 Zelfverantwoordelijkheid vertoont een stijgende lijn

van dertiende score qua wenselijkheid naar negende score qua haalbaarheid. Cluster 10 Vaardigheid heeft ten aanzien van wenselijkheid en haalbaarheid de laagste score en staat relatief ver af van de overige scores.

De verschillende units doen tijdens interpretatie uitspraken over de laddergrafiek. Parafrazen hiervan worden weergegeven in Tabel 4. Overeenkomsten zijn te zien in uitspraken over de scheve verhouding tussen wenselijkheid en haalbaarheid. Zaken die het team belangrijk vond, werden als minder haalbaar gezien en zaken die minder wenselijk waren scoorden hoog bij haalbaarheid. In alle Units werd cluster 6 Opbrengst als opvallend benoemd. Er is sprake van een relatief lage score in wenselijkheid, derde van onder, tegenover een meest haalbare score op haalbaarheid.

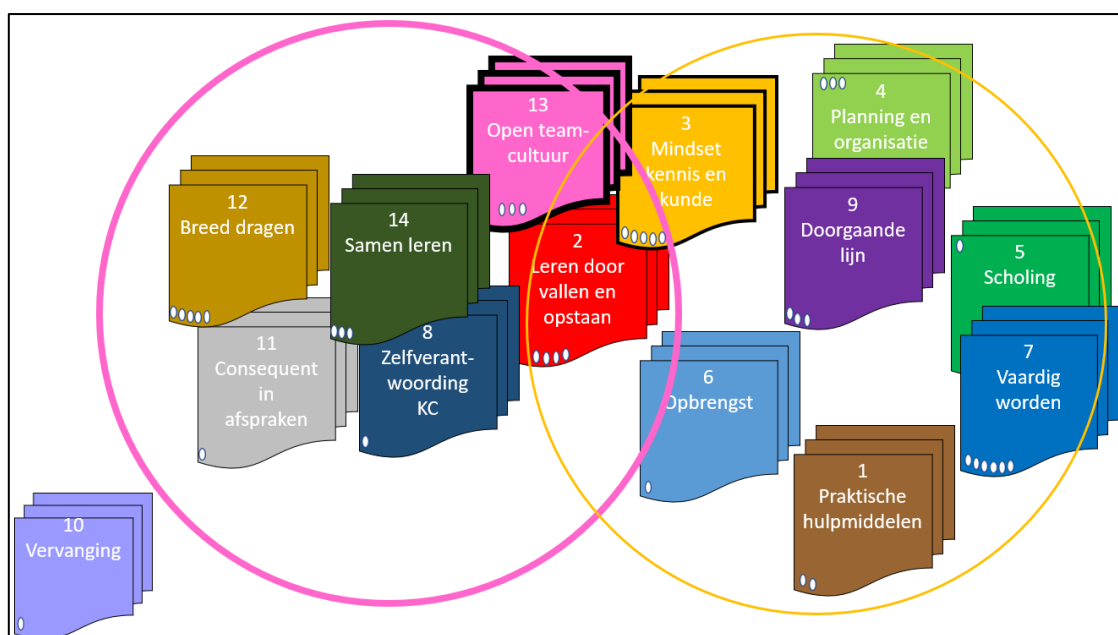
Tabel 4 . Analyse laddergrafiek per unit

Unit	Analyse
Unit 1	-De grap is: opbrengst staat heel laag als wenselijk, maar hij staat heel hoog als haalbaar; -Haalbaar is wat jij denkt dat haalbaar is, het hoeft helemaal niet haalbaar te zijn; -Al die praktische dingen blijven vrij hoog, zijn goed haalbaar, vindt iedereen wel te doen; -Als scholing ingepland staat is het ook redelijk haalbaar. Dus de scholing is wel goed in te zetten.
Unit 2	-Verskil 13 Open teamcultuur; -Consequent in afspraken is een nog dramatischer verschil; -Opbrengst is bijzonder. We denken dat de opbrengst wel haalbaar is, dus dat we wel op een andere manier met elkaar om kunnen gaan, maar de open teamcultuur zijn we veel minder positief over, terwijl die wel met elkaar te maken hebben. Die zou je niet zo hoog verwachten; -Vaardig worden valt ook op, we zijn wel een team dat als we iets willen het wel lukt. De score heeft waarschijnlijk met de druk van de KC te maken. -Het is gewoon zo veel. Ik dacht tijdens het invullen: er moet weer wat.... De KC staan hiervoor in de weg.
Unit 3	-Dingen die heel belangrijk zijn, wenselijk zijn, worden ingeschaald als niet haalbaar, er is meer moeite voor nodig om het te bereiken; -Dingen die minder wenselijk zijn scoren heel hoog bij haalbaarheid; -Wij zijn heel erg opbrengstgericht. Het is een heel scheef beeld qua wenselijkheid en haalbaarheid. -Vervanging vinden we dus onbelangrijk.
Unit 4	-Gek dat opbrengst het meest haalbaar is. Dat is het laatste wat je gaat zien als je al die andere dingen gaat doen; -Ik denk dat dit wel een afspiegeling is; -Ik zie erin dat we dit [wenselijkheid] graag willen, maar dat we dit [haalbaarheid] dus zien; -Hij is het begin van het schooljaar afgenomen, ik begrijp wel wat ik zie staan.

Deelvraag 3: Welke factoren krijgen prioriteit bij het opbouwen van een growth mindset-schoolcultuur?

Logica alternatieve clustermap

Na het betekenisgeven aan de verschillende clusters zijn de deelnemers per unit tot consensus gekomen over de logica van de alternatieve clustermap (zie Figuur 6). Hierin zijn de gegenereerde clusters naar inzicht van de onderzoeker gegroepeerd.



Figuur 6. Alternatieve clustermap van 14 clusters samengesteld uit 39 stellingen

Unit 1 gaf aan de centrale plaats van 3 Mindset kennis en kunde en 13 Open teamcultuur logisch te vinden. 5 Scholing en 7 Vaardigheden vond men logisch bij elkaar geplaatst, maar zou men liever wat dichterbij 3 Mindset kennis en kunde zien. 10 Vervanging vond men goed buiten de overige clusters geplaatst.

Unit 2 gaf aan dat er een goede verdeling van de cluster gemaakt is. Er werd even getwijfeld over de plaats van 9 Doorgaande lijn. Men vond deze ook goed passen bij 11 Consequent in afspraken en 12 Breed dragen. 10 Vervanging vond men goed buiten de overige clusters geplaatst.

Unit 3 gaf aan dat er een logische verdeling gemaakt is, alhoewel men zich ook voor kon stellen dat 3 Mindset kennis en kunde uitgelicht had kunnen worden door deze in het midden te plaatsen in plaats van boven in het midden. 10 Vervanging vond met goed buiten de overige clusters geplaatst.

Unit 4 vond de verdeling wel logisch, maar vond eigenlijk dat alles zo veel verband had met elkaar dat het op één grote hoop geplaatst zou moeten worden. 10 Vervanging hoorde daar echter niet bij.

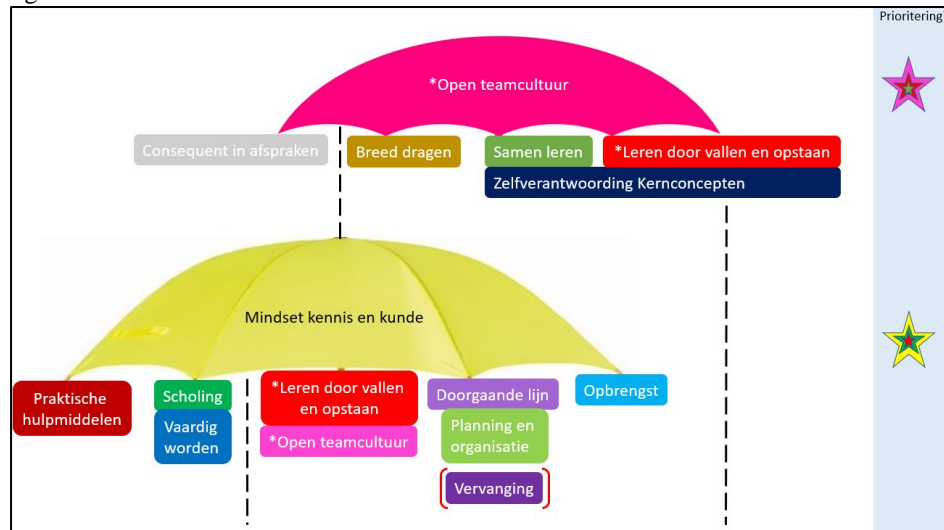
Parafrazen per unit over de centrale plaats van 13 Open teamcultuur zijn weergegeven in Tabel 5.

Tabel 5. Uitspraken per unit over centrale plaats van de open teamcultuur

Unit	Uitspraak
Unit 1	Eerst moet de veiligheid er zijn, en de open cultuur waarin iemand jou dat kan zeggen zonder dat je je persoonlijk aangevallen voelt en jij diegene om hulp vraagt. Die voorwaarde moet je hebben, anders klappt iedereen weer dicht en gaan we met de hakken in het zand en verder op zijn eigen eilandje.
Unit 2	Als je wordt afgeblaft tijdens een vergadering, dan is er geen open teamcultuur. Dus eerst moet de mindset in het team veranderen.
Unit 3	Open teamcultuur heb je nodig om de rest te kunnen bereiken, daarom hangt het erboven. De open teamcultuur is een voorwaarde om de stappen te zetten. Je moet met zijn allen open en eerlijk kunnen zijn en feedback kunnen geven en ontvangen. Daar hoort een open en veilige teamcultuur bij. Als je geen open teamcultuur hebt, heb je de rest ook niet.
Unit 4	Als je kennis en kunde hebt kun je het breed dragen.

Analyse, prioritering van acties

In de analysefase is er consensus bereikt over een hiërarchie in clusters. De voorgedegde visualisatie is weergegeven in Figuur 7.



Figuur 7. Hiërarchie in clusters

Alle units vonden de voorgestelde prioritering van cluster logisch en gingen akkoord met de volgende definitieve prioritering:

- Uit categorie Open teamcultuur: *Leren door vallen en opstaan* en *Samen leren*;
- Uit categorie Mindset kennis en kunde: *Leren door vallen en opstaan* en *Scholing*.

Per unit zijn aandachtspunten ten aanzien van de prioritering in acties geformuleerd zoals weergegeven in Tabel 6.

Tabel 6. Aandachtspunten prioritering acties

Unit	Aandachtspunt
Unit 1	-Beginnen met ruimte in ieders hoofd. Als er te veel processen lopen, kun je het er niet bij hebben. -Het moet vanuit een team/bouw komen. Dat zou met alle nieuwe dingen zo moeten gaan. PLG moet ook zo werken. Team bepaalt de tijd wanneer zij aan mindset willen gaan werken.
Unit 2	-Voorgestelde prioritering is prima, als KC in de koelkast gaat. -Het is niet heel makkelijk, iedereen moet het zich wel eigen kunnen maken. Het gaat niet alleen om scholing, maar vooral ook om het eigen maken en dat is best lastig. -Doorgaande lijn, beginnen vanaf de kleuters maakt het makkelijker om de benadering toe te passen.
Unit 3	-Eerst moet de open teamcultuur omhoog voordat je dit met kinderen kunt doen. -Het allereerste waar wat mee gedaan moet worden is de open teamcultuur. Dat is het allerbelangrijkste hier op school. Mensen durven niet alles te zeggen tegen mensen.
Unit 4	-Samen leren moet wel lekker praktisch zijn, niet te zweverig. Geen halve groepsessie laten worden. -Er moet genoeg leiding zijn om ook daadwerkelijk bij elkaar te gaan kijken.

Verband theoretische concepten en onderzoeksvraag

Leerkrachten geven aan een voorwaardelijk verband te zien tussen growth mindset en functioneren binnen kernconcepten onderwijs en zijn van mening dat een growth mindset de leerresultaten verbetert. Men ervaart de noodzaak van een collectieve aanpak voor individuele mindshifting en acht scholing en kennisontwikkeling van belang voor het faciliteren van individuele mindshifting en het stimuleren van growth mindset bij leerlingen. Ook wordt scholing als voorwaarde genoemd voor het ontwikkelen van een growth mindset-schoolcultuur. Leerkrachten geven aan dat de hoge werkdruk de oorzaak is voor terughoudendheid ten aanzien van alle eventuele extra ontwikkelingen naast het kernconceptenonderwijs. Men wil niet meerdere innovaties naast elkaar doorvoeren. Wel staat men open voor innovaties die geïntegreerd kunnen worden. Een deel van de leerkrachten geeft aan behoefte te hebben aan duidelijkheid en dat hiertoe keuzes worden gemaakt moeten worden door de schoolleider. Leerkrachten geven blij te beschikken over positieve opvattingen ten aanzien van een growth mindset-schoolcultuur en geven de noodzaak aan van het hebben van een open teamcultuur voor het doen slagen van iedere onderwijsinnovatie die op de Julianschool doorgevoerd wordt, of gaat worden.

Conclusie en discussie

Conclusies

Aanleiding van dit onderzoek was dat er verschil in opvattingen over de meerwaarde van mindsetlessen, verschil in benadering van leerlingen, en een hoge mate van ervaren werkdruk binnen het onderwijsteam van de Julianaschool gesignaleerd werd. Dit zijn geen omstandigheden waarin teamleden optimaal bij kunnen dragen aan een growth mindset-schoolcultuur die ten goede komt aan het leren van 21^e eeuwse vaardigheden, welke binnen het kernconceptenonderwijs centraal staan. Het doel van dit onderzoek was om in kaart te brengen op welke wijze teamleden van de Julianaschool een bijdrage zouden kunnen leveren aan een growth mindset-schoolcultuur ten aanzien van leren van (21^e eeuwse) vaardigheden door leerlingen. Hiertoe zijn drie deelvragen geformuleerd.

Deelvraag 1: Welke factoren zijn van invloed op het kunnen bijdragen aan een growth mindset-schoolcultuur?

Deelvraag 2: Hoe verhouden de wenselijkheid en haalbaarheid van de factoren zich tot elkaar?

Deelvraag 3: Welke factoren krijgen prioriteit bij het opbouwen van een growth mindset-schoolcultuur?

Welke factoren zijn van invloed op het kunnen bijdragen aan een growth mindset-schoolcultuur?

De teamleden van de Julianaschool hebben met behulp van het doorlopen van de GCM-procedure veertien clusters van factoren geïdentificeerd die van invloed zijn op het kunnen bijdragen aan het opbouwen van een growth mindset-schoolcultuur. Te weten: praktische hulpmiddelen, leren door vallen en opstaan, mindset kennis en kunde, planning en organisatie, scholing, opbrengst, vaardig worden, zelfverantwoording. Kernconcepten, doorgaande lijn, vervanging, consequent in afspraken, breed dragen, open teamcultuur en samen leren.

Hoe verhouden de wenselijkheid en haalbaarheid van de factoren zich tot elkaar?

Uit de laddergrafiek blijkt dat bij alle clusters sprake is van een hogere mate van wenselijkheid dan van haalbaarheid. Hieruit kan men concluderen dat het team de geïdentificeerde factoren voor het realiseren van een growth mindset-schoolcultuur wel wenselijk of belangrijk acht, maar dat men er minder vertrouwen in heeft dat dit in de praktijk ook te realiseren is. Redenen die hiervoor genoemd worden zijn de hoge werkdruk door het invoeren van het kernconceptenonderwijs, het sinds het schooljaar 2017-2018 voor het team onverwacht implementeren van het effectieve directe instructiemodel (EDI), het vanaf schooljaar 2018-2019 werken met professionele leergemeenschappen (PLG's) en het te beperkt aanwezig zijn van een open teamcultuur.

Meest opvallend binnen de verschillen in wenselijkheid en haalbaarheid is dat de clusters 13 Open teamcultuur en 11 Consequent in afspraken als meest wenselijk, maar als opvallend minder haalbaar worden beschouwd. Men zou dus graag een open teamcultuur willen en zien dat mensen zich houden aan afspraken, maar men heeft tegelijkertijd het idee dat dit moeilijker te realiseren is dan veel andere clusters. Andersom valt cluster 6 Opbrengst op. Deze wordt als derde van onder gescoord qua wenselijkheid, maar als meest haalbaar ervaren. Het team acht de opbrengst van een growth mindset-schoolcultuur minder belangrijk, maar gelooft wel dat met deze cultuur de leeropbrengsten (conform de literatuur) en de sociaal emotionele vaardigheden omhoog zullen gaan. Minder belangrijk is echter wel relatief, deze scoort gemiddeld 4.2 op de 5-punt Likert-schaal wenselijkheid.

Welke factoren krijgen prioriteit bij het opbouwen van een growth mindset-schoolcultuur?

Uit de gevoerde gesprekken per unit kunnen een aantal conclusies getrokken worden. Het cluster Open teamcultuur vormt een overkoepelde categorie boven alle andere clusters. Hieronder hangt de overkoepelende categorie Mindset en kennis en kunde, gevormd door clusters die meer gerelateerd zijn aan mindset. Het team is tot de conclusie gekomen dat een open teamcultuur voorwaarde is voor het doen slagen van alle andere ontwikkelingen binnen de school. De behoefte aan veiligheid binnen de open teamcultuur wordt hierin expliciet benoemd.

Voor het komen tot een growth mindset-schoolcultuur krijgen de volgende clusters prioriteit in actieplanning: *Leren door vallen en opstaan*, *Samen leren* en *Scholing*. Aandachtspunt in actieplanning vormt het feit dat het team een hoge werkdruk ervaart en aangeeft behoefte aan rust in het hoofd te hebben.

Het team heeft behoefte aan duidelijkheid. Aan de ene kant geeft men aan duidelijkheid te willen door een top-down besluit van de schoolleider over het al dan niet invoeren van growth mindset-schoolcultuur. Dit zou ten goede komen aan het nakomen van afspraken. Aan de andere kant wil men graag bottom-up besluitvorming vanuit het team. Het merendeel van de units geeft aan behoefte te hebben aan een duidelijk besluit van de schoolleider.

Verband theoretische concepten en onderzoeksvraag

De verwachte verbanden zoals weergegeven in Figuur 1 in het theoretisch kader worden bevestigd. Leerkrachten staan positief tegenover het opbouwen van een growth mindset-schoolcultuur, maar voelen zich belemmerd door de ervaren werkdruk en hebben de behoefte aan duidelijkheid, prioritering, integreren van innovaties waar mogelijke en keuzes vanuit de schoolleider.

Discussie

Doel van GCM is om “alle of zo veel mogelijk” inzichten op te halen voor een zo compleet mogelijk beeld. 17 van de 32 teamleden hebben een of meerdere stellingen opgesteld door het beantwoorden van de focusvraag. Dit is een lagere respons dan wanneer de focuspromptvraag tijdens de studiedag zelf beantwoord zou zijn. Men kan zich afvragen of de antwoorden van de 17 personen een compleet beeld opgeleverd heeft van visies die het team heeft. In de verschillende stappen hebben deelnemers die geen stelling ingebracht hebben wel steeds ruimte gehad voor inbreng. Positief is dat in de laatste twee fases van de GCM met de onderdelen: betekenisgeving, analyse en interpretatie het grootste aantal deelnemers aanwezig was (26 van de 32), wat de interne en externe validiteit, betrouwbaarheid en geloofwaardigheid van de conclusies vergroot.

Leerkrachten geven aan dat het resultaat van het afwijkende resultaat van cluster 6 Opbrengst, zou kunnen berusten op ervaren werkdruk en het moment van afname. Eventueel vervolgonderzoek zou rekening kunnen houden met deze factoren door onderzoek niet af te nemen aan het begin van het schooljaar of op momenten dat andere onderwijsontwikkelingen veel aandacht vragen. Het team heeft het onderzoek nu wellicht ervaren als iets dat er ook nog even bij moest. Dit zou van invloed geweest kunnen zijn op de lagere resultaten op haalbaarheid.

In verband met prioritering van andere activiteiten is de procedure bij unit 3 versneld doorlopen. Als gevolg hiervan werden er in deze unit tussentijds vragen gesteld. De versnelde werkvorm zou effect kunnen hebben gehad op de opbrengsten. De antwoorden die gegeven zijn kwamen wel veel overeen met die van de andere units, wat aannemelijk maakt dat de negatieve invloed van het versneld doorlopen beperkt is geweest.

Ouders zijn gezien de beperkte omvang en tijd die beschikbaar was niet meegenomen in het onderzoek. Ricci (2017) geeft aan dat het van belang is om iedereen de leerlingen met een growth mindset benadert en onderdeel is van de growth mindset-cultuur. Dit impliceert dat het alleen richten op teamleden en leerlingen geen volledige growth mindset-cultuur tot stand zal brengen.

Aanbevelingen

Om de onderwijsinnovaties op de Julianaschool te doen slagen is het aan te bevelen om van de open teamcultuur een speerpunt te maken en hieraan in alle komende ontwikkelingen aandacht te besteden. Het is hierbij van belang om sterk in te zetten op veiligheid.

Om een verdere toename van de ervaren werkdruk te voorkomen wordt geadviseerd om niet te veel ontwikkelingen naast elkaar plaats te laten vinden en keuzes te maken. Dit zou ook kunnen betekenen dat het ontwikkelen van growth mindset-schoolcultuur voorrang krijgt op andere ontwikkelingen omdat deze door verschillende teamleden als voorwaarde voor het doen slagen van andere schoolontwikkelingen gezien wordt. Ook kan ervoor gekozen worden om de growth mindset-schoolcultuur juist op een moment in te voeren dat het team verder is in het vaardig worden in de lopende ontwikkelingen zoals het kernconceptenonderwijs. Ricci (2017) geeft aan dat scholing de eerste stap is naar het ontwikkelen van een growth mindset-schoolcultuur. Aangezien een van de conclusies van het team is, dat scholing haalbaar is als het goed ingepland wordt, is een aan te bevelen alternatief om bij de huidige schoolontwikkelingen (kernconceptenonderwijs en EDI) en toekomstige schoolontwikkelingen (werken met PLG's) te zoeken naar overlap met de growth mindset-schoolcultuur en manieren om werkwijzen en informatie waar mogelijk aan elkaar te koppelen. Te denken valt aan het koppelen van growth mindset-feedback aan het geven van feedback binnen de teamscholing PLG, of het koppelen van growth mindset-complimenten en -feedback naar kinderen toe aan scholing EDI. Bij de invulling van scholing is het naast het aanbieden van de scholing in samenhang met de lopende ontwikkelingen dan van belang dat scholing vooral praktisch gebeurt en dat er voldoende tijd vrijgemaakt wordt voor begeleiding. Praktische begeleiding zou ondersteund kunnen worden met het aanreiken van ondersteunend praktisch materiaal.

Bij het nemen van een eventueel top-down besluit door de schoolleider is het belangrijk rekening te houden met de behoefte aan inbreng die een deel van het team heeft. Geadviseerd wordt om tijdens het proces inbreng van het team te faciliteren door gezette stappen te evalueren en inbreng te laten hebben in de actieplanning van vervolgstappen aangezien betrokkenheid van de leraar bevorderend is voor het ontstaan van eigenaarschap (Bolt et al., 2006), wat op zijn beurt zorgt voor een positieve houding ten aanzien van het besluit (Pierce et al., 2009).

Gezien het verschil tussen wat men wenselijk en haalbaar acht, is het van belang om alert te zijn op het voorkomen van een value-action gap. Bij een value-action gap komen de acties die een persoon neemt niet overeen met de overtuigingen die iemand heeft of uitdraagt (Kollmuss & Agyeman, 2002). Mensen veranderen door inzichten te bespreken. Om tot cultuurverandering te komen is het van belang dat mensen betrokken worden bij het proces van cultuurverandering (Vink, 2015). Betrokkenheid bij onderwijsinnovaties bevordert het ontstaan van eigenaarschap. Dit komt ten goede aan de geuite behoefte van het zich houden aan afspraken doordat men een gevoel van verantwoordelijkheid ontwikkelt voor het idee (Bolt et al., 2006). In dit geval de growth mindset-schoolcultuur.

Om een volledige growth mindset-schoolcultuur te realiseren is het van belang te onderzoeken op welke wijze ouders betrokken kunnen worden zodat ook zij bij kunnen dragen aan de growth mindset-schoolcultuur.

Referenties

- Adriaens, S., Grinsven, V. van, Woud, L. van der, & Westerik, H. (2016). Rapportage Werkdruk leerkrachten in het basisonderwijs DUO. *DUO Onderwijsonderzoek I.s.m. De Monitor (KRO-NCRV)*, 22. Retrieved from <http://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2016/01/Rapportage-Werkdruk-Leerkrachten-PO-8-januari-2016.pdf>
- Anderson, J., & Dweck, C. (2016). The Stanford professor who pioneered praising kids for effort says we 've totally missed the point. *Quartz*, 1–2. Retrieved from <http://qz.com/587811/stanford-professor-who-pioneered-praising-effort-sees-false-praise-everywhere/>
- Boaler, J. (2013). Ability and Mathematics: the mindset revolution that is reshaping education. *FORUM*, 55(1), 143–152. <https://doi.org/10.2304/forum.2013.55.1.143>
- Boeije, H. (2016). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen* (2nd ed.). Amsterdam: Boom.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199–210. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Bolt, L. Van Der, Studulski, F., Vegt, A. Van Der, & Bontje, D. (2006). De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties: Een verkenning op basis van literatuur. *Beleidsonderzoek Arbeidsmarkt En Personeelsbeleid Onderwijs: Brochure No 140 van Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur En Wetenschap.*, 1–59. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:De+betrokkenheid+van+de+leraar+bij+onderwijsinnovaties+Een+verkenning+op+basis+van+literatuur#0>
- Dweck, C. (2009). Who will the 21st-century learners be? *Knowledge Quest*, 38, 8+. Retrieved from http://go.galegroup.com.pitt.idm.oclc.org/ps/i.do?id=GALE%7CA215720515&v=2.1&u=upitt_main&it=&p=AONE&sw=w&asid=c117a7363df94452afdf953f34e315f7
- Dweck, C. (2015). Growth Mindset, revisited. *Education Week*, 35(5), 20–24. Retrieved from <http://www.edweek.org/ew/articles/2015/09/23/carol-dweck-revisits-the-growth-mindset.html>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of succes*. New York: Random House.
- Dweck, C. S. (2008). Brainology transforming students' motivation to learn. *Independent School*, 67(2), 110–119.
- Dweck, C. S. (2011). *Mindset, de weg naar een succesvol leven: Ouderschap, bedrijfsleven, sport, school, relaties* (6th ed.). Amsterdam: SWP.
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2005). Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In C. S. Dweck & A. J. Elliot (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (p. 704). Retrieved from <http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=B14TMHRtYBcC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Handbook+of+competence+and+motivation&ots=sr6Iw7fud4&sig=ZwAJ61x5DZjsJ1Vh3Ndm0JW2Nyo>
- Dweck, C. S., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). Academic tenacity: Mindset and skills that promote long-term learning. *Gates Foundation. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation*, 1–43. Retrieved from http://web.stanford.edu/~gwalton/home/Welcome_files/DweckWaltonCohen_2014.pdf
- Franke, M. L., Turrou, A. C., Webb, N. M., Ing, M., Wong, J., Shin, N., & Fernandez, C. (2015). Student engagement with others' mathematical ideas. *The Elementary School Journal*, 116(1), 126–148. <https://doi.org/10.1086/683174>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Taylor & Francis.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kane, M., & Rosas, S. (2017). *Conversations about group conceptmapping: Applications, examples, and enhancements*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the Gap: Why Do People Behave Environmentally and What are the Barriers to Pro-Environmental Behaviour. *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260. <https://doi.org/10.1080/1350462022014540>
- KPCGroep. (n.d.). *Whitepaper: Kijk op kernconcepten*. Retrieved from www.kpcgroep/kernconcepten
- Martens, R. (2014). Oeroude moderne vaardigheden. *Onderwijsinnovatie*, 12–14, september 2014. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1820/5689>
- Master, A., Meltzoff, A. N., & Lent, R. (2017). Neuroscience, psychology, and society: Translating research to improve learning. *Prospects*, (March), 1–8. <https://doi.org/10.1007/s11125-017-9398-5>
- Meester, E., Bergsen, S., & Kirschner, P. A. (2017). De holle retoriek van 21st-century skills. Hoezo is kennis minder belangrijk? *TH&MA Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs & Management*, 5. Retrieved from <http://www.e-meester.nl/wp-content/uploads/2014/03/De-holle-retoriek-van-21st-century-skills-Meester->

Bergsen-Kirschner-Thema-20171.pdf

- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>
- Ricci, M. C. (2017). *Mindsets op school*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Ros, A. (2007). *Werken met kernconcepten*. Den Bosch: KPC Groep.
- Shute, V. J., & Becker, B. J. (2010). Prelude: Assessment for 21st Century. In V. J. Shute & B. J. Becker (Eds.), *Innovative Assessment for the 21st Century* (p. 257). New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6530-1>
- Simons, R.-J. (2013). Mindshifting: (Hoe) kunnen we mindsets veranderen? Afscheidsrede. Utrecht. Retrieved from <http://docplayer.nl/8321012-Mindshifting-hoe-kunnen-we-mindsets-veranderen-prof-dr-p-robert-jan-simons-emeritus-hoogleraar-universiteit-utrecht.html>
- Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To What Extent and Under Which Circumstances Are Growth Mind-Sets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses. *Psychological Science*, 29(4), 549–571. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0956797617739704>
- Skinner, E., & Greene, T. (2008). Perceived control: Engagement, coping, and development. In *21st Century Education: A Reference Handbook*. (Volume 2, pp. 121–131). Newbury Park: Sage Publications.
- Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der. (2014). 21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs. *SLO*, 128. Retrieved from <http://downloads.slo.nl/Repository/21e-eeuwse-vaardigheden-in-het-curriculum-van-het-funderend-onderwijs.pdf>
- Trochim, W. (1989). Concept mapping: Soft Science or hard art? *A Special Issue of Evaluation and Program Planning*, (12), 87–110. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0149-7189\(89\)90027-X](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0149-7189(89)90027-X)
- Trochim, W., & Kane, M. (2005). Concept mapping: An introduction to structured conceptualization in health care -- Trochim and Kane 17 (3): 187 -- *International Journal for Quality in Health Care*, 17(3), 187–191. Retrieved from <http://intqhc.oxfordjournals.org/cgi/reprint/17/3/187>
- Trochim, W. M. K. (1989). An introduction to concept mapping for planning and evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 12, 1–16. [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(89\)90016-5](https://doi.org/10.1016/0149-7189(89)90016-5)
- Trochim, W. M. K. (2006). Concept Mapping. Retrieved March 28, 2018, from <https://socialresearchmethods.net/kb/conmap.php>
- Trochim, W. M., & McLinden, D. (2016). Introduction to a special issue on concept mapping. *Evaluation and Program Planning*, 60, 166–175. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.10.006>
- Vink, M. J. (2015). Cultuur. In M. Ruijters & R.-J. Simons (Eds.), *Canon van het leren* (pp. 174–183). Deventer: Vakmedianet.
- Wittering.nl. (2016). Jaarplan 2016-2017. Retrieved June 1, 2017, from http://www.wittering.nl/digidact_C02/UploadData/images/22/1926/0/jaarplan2016-2017Wittering.pdf

Dankwoorden

Het volgen van de Master Leren en Innoveren is een enorme verrijking in mijn leven geweest. De keerzijde was echter dat het behalve van mij ook van veel mensen om mij heen de nodige inspanningen heeft gevraagd. Ik wil deze mensen allemaal heel erg bedanken voor hun bijdrage aan mijn ontwikkeling.

Als eerste wil ik mijn gezien bedanken. Door mijn studie heb ik mij veel teruggetrokken uit gezinsactiviteiten. Jullie, mijn lieve man en kinderen hebben mij veel moeten missen en taken overgenomen. Ik ben trots op de ontwikkelde zelfstandigheid en de extra hulp die jullie boden tijdens piekmomenten. Door mijn opleiding hebben we ons ook als gezin ontwikkeld en heb ik geleerd om jullie de ruimte te geven om dingen op jullie eigen manier en tijd te doen. Wat ben ik trots op jullie en wat kijk ik uit naar de tijd die we straks weer samen hebben.

Ook dank ik mijn collega's voor de bijdrage aan het onderzoek en het geven van persoonlijke feedback in een drukke periode. Het doel was om het onderzoek in dienst te stellen van de lopende onderwijsinnovatie KC. Toch is dit door velen ervaren als iets dat erbij kwam. Ik hoop dat de opgedane inzichten positief bijdragen aan deze en komende innovaties en dat jullie de vruchten van je inzet plukken.

Verder dank ik mijn medestudenten voor de steun, het samenwerken, de collegialiteit, de gezelligheid en de vele leermomenten die ik ervaren heb gedurende de studie.

Als laatste wil ik de docenten, maar in het bijzonder Hennie, mijn studietoetscoach bedanken. Jij gaf mij feedback en floot mij terug als ik dreigde door te schieten in details en de lezer in mijn drang naar navolgbaar en volledig zijn te verliezen. Jij hielp mij met je vragen en opmerkingen om overzicht te bewaren en mij te verplaatsen in de lezer en het format van de thesis te combineren met de door mij gekozen onderzoeksmethode.

Lieve mensen, tijd voor rust. Hartelijk dank voor jullie steun de afgelopen twee jaar!
Evelien Sliker