

# Train de trainer (104)

Handleiding voor opleiders van  
leraren(teams) en leidinggevenden  
(waaronder schooldirecteurs) rond  
de implementatie van de  
groeimindsetaanpak



GRIT | Growth Mindset

Tackling ESL

Deze publication maakt deel uit van het Erasmus+-project 2018-1-BE02-KA201-046880.

Het **Erasmus+-project GRIT** – een acroniem voor **G**rowing in **uR**ban education and diversity – heeft als doel voortijdig schoolverlaten te voorkomen voor leerlingen die tot de risicogroep behoren door de Growth Mindset (groeimindset-) aanpak te implementeren in het secundair onderwijs.

Het project werd uitgevoerd door de volgende Europese academische instellingen:

- Karel de Grote Hogeschool (Antwerpen, België)
- Iriv Conseil (Parijs, Frankrijk)
- Universiteit van Warschau (Warschau, Polen)
- ISCTE, Universiteit van Lissabon (Lissabon, Portugal)



Het project omvat:

- Een GRIT toolbox met een reeks activiteiten die gebruikt kunnen worden in de klas, met leerlingen (I01).
- De handleiding bij de toolbox (I02) die informatie verschaft aan leraren en leerlingen rond de Growth Mindset (groeimindset-) aanpak.
- Een handleiding voor de training van leraren, 'Als teamlid groeien rond groeimindset' (I03), die sessies bevat om een groeimindset bij leraren te bevorderen.
- **De Train de trainercursus bedoeld om opleiders van leraren(teams) en leidinggevendenden te ondersteunen bij het implementeren van de groeimindsetaanpak (I04).**

*De informatie en standpunten in dit materiaal zijn die van de auteur (s) en geven niet noodzakelijk de officiële mening van de Europese Unie weer. Noch de instellingen en organen van de Europese Unie, noch enige persoon die namens hen handelt, kan verantwoordelijk worden gehouden voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de hierin opgenomen informatie.*

---

## Inhoud

### DEEL 1

1. Inleiding: het doel van deze publicatie 4
2. De rol van scholen en leraren in de aanpak van voortijdig schoolverlaten: een kort overzicht 5
3. Waarom is het belangrijk om een Growth Mindset (groeimindset-) aanpak te hanteren bij het lesgeven? Waarom is dit bij voorkeur een schoolbrede aanpak? 5  
7  
Teacher Design Teams als methode om een schoolbrede aanpak te implementeren
4. Een groeimindsetpedagogie voor leraren 15
5. Welke leerlingen zijn het meest gebaat bij een groeimindsetaanpak? 17

### DEEL 2

1. Training voor leraren: wat moeten we weten over volwassenenonderwijs voor de training start? 18
2. Een voorbeeld van de implementatie van de GRIT-training in Frankrijk (januari 2021) 20
- Referenties 23

## DEEL 1

---



Deel 1 is bedoeld als korte inleiding over voortijdig schoolverlaten, de rol van scholen bij het aanpakken van dit probleem en hoe een groeimindsetaanpak deel kan uitmaken van schoolbrede oplossingen.

### 1 – Inleiding: het doel van deze publicatie

---



Deze publicatie is bedoeld om **opleiders van leraren(teams) en leidinggevendenden (waaronder schooldirecteurs)** te ondersteunen bij het **implementeren van de Train de trainercursus (IO3) over de Growth Mindset (groeimindset-) aanpak.**

De Train de trainercursus (IO3) bestaat uit vier sessies:

- Sessie 1 - Inleiding tot het Growth Mindset concept
- Sessie 2 - Mijn eigen mindset: een verhalensessie
- Sessie 3 - Hoe gebruik je een groeimindset op school
- Sessie 4 - Verkenning van de GRIT toolbox

de toolbox onderzoekt hoe leerlingen omgaan met uitdagingen, inspanningen, obstakels, negatieve feedback en succes (van henzelf en van anderen).

Deze publicatie begint met een overzicht van de rol van scholen en leraren bij het aanpakken van voortijdig schoolverlaten en geeft enkele antwoorden op de vraag waarom het belangrijk is om op scholen en in het onderwijs in het algemeen een groeimindset te hanteren. Zoals Yeager en Dweck (2020) opmerkten, is de mindsettheorie een theorie over reacties op uitdagingen of tegenslagen. Het is geen theorie over academische prestaties in het algemeen en beoogt niet het leeuwendeel van de afwijkingen in leerlingresultaten of testcores te verklaren (p. 1272).

Deze publicatie bevat verder een korte theoretische achtergrond over de belangrijkste kenmerken voor een effectieve training voor leraren, waarbij wordt verwezen naar de sessies

van de **Train de trainercursus (I03)** waarin de besproken kenmerken worden gebruikt, en eindigt met een voorbeeld uit een van de landen die bij dit project betrokken waren (Frankrijk) waar de Train de trainercursus voor het eerst werd uitgetest.

## 2 – De rol van scholen en leraren in de aanpak van voortijdig schoolverlaten: een kort overzicht

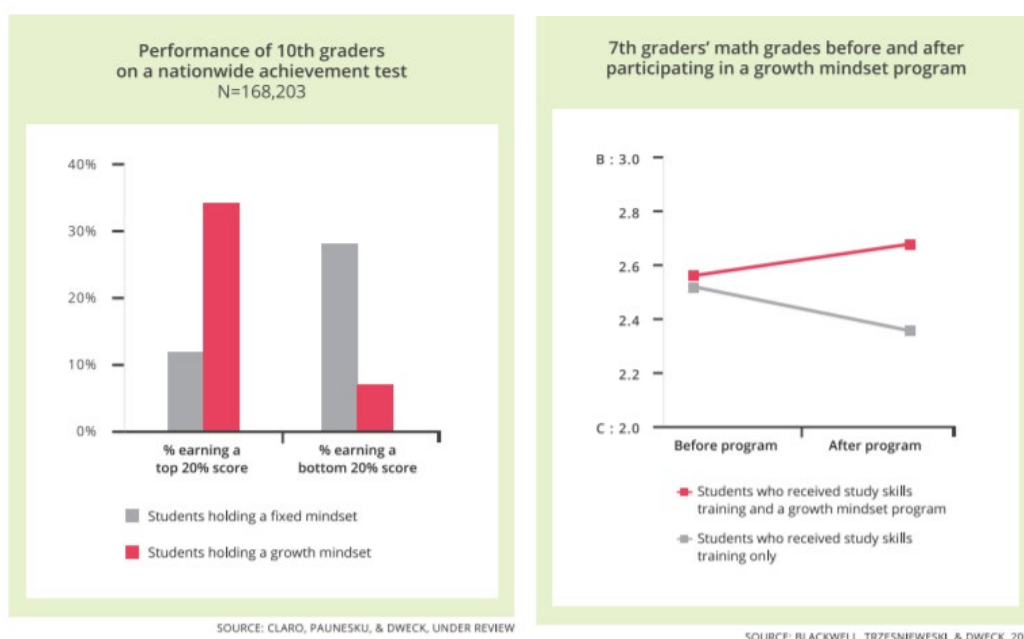
Voortijdig schoolverlaten kan belangrijke negatieve gevolgen hebben (bv. werkloosheid, sociale uitsluiting, armoede en een slechte gezondheid). De Europese Commissie heeft de afgelopen tien jaar samen met de lidstaten gewerkt rond het voorkomen van dergelijke problemen, en deze inzet wordt nog steeds benadrukt in de Europa 2020-strategie. Een van de aanbevelingen is om **empirisch onderbouwde en alomvattende strategieën te implementeren, rekening houdend met een "schoolbrede aanpak"**. Deze aanpak voor de hele school houdt in dat scholen een cruciale rol te spelen hebben om ervoor te zorgen dat alle leerlingen hun volledige groeipotentieel bereiken, ongeacht individuele en gezinsgerelateerde factoren, sociaaleconomische status en levenservaringen. Scholen moeten veilige, gastvrije en zorgzame leeromgevingen zijn, waarbij wordt gestreefd naar betrokkenheid van leerlingen en waarin leerlingen, kinderen en jongeren, kunnen groeien en zich kunnen ontwikkelen als individuen en leden van de gemeenschap, zich gerespecteerd en gewaardeerd voelen en erkend worden in hun specifieke talenten en behoeften (Directoraat-generaal Onderwijs en Cultuur, 2015, blz.7).

## 3 – Waarom is het belangrijk om een Growth Mindset (groeimindset-) aanpak te hanteren bij het lesgeven? Waarom is dit bij voorkeur een schoolbrede aanpak?

PISA-resultaten uit 2018 laten zien dat 37% van de leerlingen in de OESO-landen aangaf dat ze geloven dat intelligentie niet wezenlijk kan veranderen doorheen de tijd. Gemiddeld scoorden leerlingen die het oneens of sterk oneens waren met de stelling 'Je intelligentie is iets aan jou waaraan je niet veel kunt veranderen' 32 punten hoger op lezen dan leerlingen die het eens of sterk eens waren met de stelling, nadat rekening gehouden werd met het socio-economische profiel van leerlingen en scholen. Deze resultaten doen ons nadenken over het belang van het bijbrengen van een groeimindset bij leerlingen en het toepassen van een groeimindsetaanpak bij het lesgeven.

Hattie (2012) stelt dat de overtuigingen van leraren een grote invloed hebben op de prestaties van leerlingen. Als zodanig spelen de mindsets van leraren waarmee ze naar zichzelf en hun leerlingen kijken een belangrijke rol bij het bepalen van hun verwachtingen, bij hun onderwijspraktijk en hun gedrag op klasniveau, hun didactische aanpak, hun gevoel van self-efficacy (Zeng et al., 2019), maar ook bij hoe leerlingen hun eigen mindset ervaren (zie ook Rissanen et al 2019).

Schmidt, Shumov en Kackar-Cam (2015) benadrukken dat gedrag van leraren in de klas dat consistent is met de groeimindsetaanpak, van invloed kan zijn op zowel de onmiddellijke resultaten van de interventies voor de leerlingen, als op de vraag of de positieve verandering zal aanhouden. Romero (2015) verzamelde bewijs van positieve effecten van groeimindsetprogramma's, met name op nationale toesten en voor leerlingen uit het eerste middelbaar (12-13 jaar oud):



Ook de National Study of Learning Mindsets (NSLM; Yeager, 2019) evalueerde een korte online groeimindsetinterventie in een nationale representatieve steekproef van Amerikaanse 9th graders (3<sup>de</sup> middelbaar, 14-15 jaar oud). Vergeleken met de controlegroep verbeterde de interventie de cijfers voor lager presterende leerlingen (zie ook Yeager & Dweck, 2020).

Uiteindelijk hangt het succes van elke interventie grotendeels af van een **positief sociaal klimaat**, **enthousiasme** en een **ondersteunende omgeving** die leraren bevorderen in de klas,

waardoor leerlingen kunnen samenwerken en kunnen profiteren van interventies (zie ook Hattie, 2012).

**Wat kan de rol zijn van leraren in een groeimindsetinterventie?** Er is een debat gaande over de rol van leraren in de effectiviteit van een groeimindsetinterventie met betrekking tot de resultaten van leerlingen. Ondanks het ontbreken van een sterke set evidence-based studies, tonen sommige bevindingen aan dat leraren die werden onderwezen over en aangemoedigd om een groeimindsetbenadering toe te passen in hun praktijk, eerder academisch slechtpresterende leerlingen ondersteunden door hen specifieke leerstrategieën aan te bevelen (zie Dweck, 2008). Maar volgens Yeager en Dweck (2020) is er meer onderzoek nodig om te begrijpen:

- hoe de opvattingen (mindsets) van leraren over zichzelf en hun leerlingen kunnen worden aangepakt;
- welke didactische praktijken cruciaal zijn om de groeimindsets (versus vaste mindsets) van leerlingen te bevorderen en te behouden;
- hoe de praktijken van leraren begeleid en veranderd kunnen worden om de perceptie en het gedrag van leerlingen te beïnvloeden.

De aanpak moet niet alleen in klaslokalen worden gerealiseerd, maar moet ook **schoolbreed** worden **geïmplementeerd**, omdat de groeimindsetaanpak gaat over het creëren van een omgeving en een schoolcultuur waarin leerlingen bij het leren niet bang zijn om fouten te maken of om risico's te nemen en worden gestimuleerd om nieuwe manieren te vinden om uitdagende situaties op te lossen, hun brein te laten groeien en hun volledige potentieel te bereiken. Eendaagse evenementen (bijv. seminars) zijn niet effectief genoeg om verandering in de onderwijspraktijk te brengen. Die kan wel worden bereikt wanneer leraren deel uitmaken van leergemeenschappen die zich bezighouden met het coöperatief ontwerpen van leermaterialen. Teacher Design Teams (TDT's) of ontwerpteamen zijn hiervan een voorbeeld.

**Een Teacher Design Team (of ontwerpteam)** kan worden omschreven als een groep van twee of meer leraren die samen het curriculum/onderwijsmateriaal (her)ontwerpen (Becuwe et al., 2016). Leraren zijn actieve deelnemers omdat ze worden uitgenodigd om curriculummakers te worden. TDT's bieden leraren een creatieve ruimte om na te denken over het onderwijs van hun vak, de intellectuele stimulans om samen te werken en de uitdaging om het denken vooruit te helpen (Binkhorst et al., 2015; Simmie, 2007). Als zodanig worden leraren gezien als lerenden en ontwerpers.

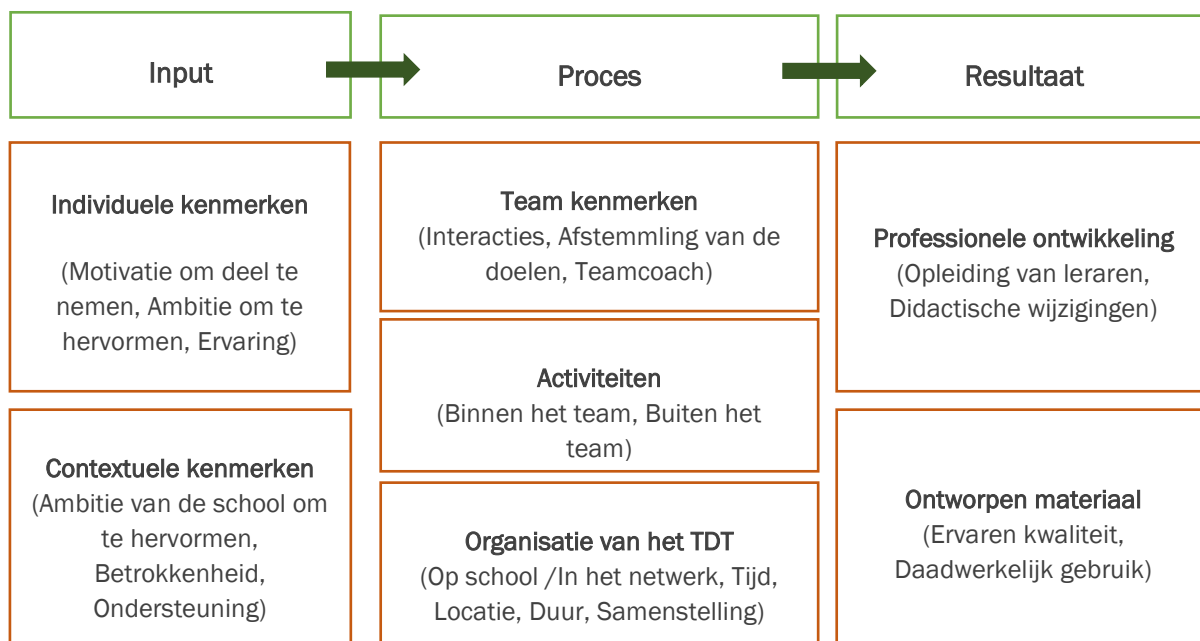


Hoe werken ontwerpteams en wat zijn enkele van hun voordelen?

- TDT's komen regelmatig samen om verschillende strategieën en ideeën te bespreken die leraren helpen om zelf een groei mindset te ontwikkelen en te leren hoe ze dit met leerlingen moeten doen en worden meestal ondersteund door een facilitator, een expert uit hun vakgebied (bv. een lerarenopleider van een universiteit) .
- TDT's versterken het delen van ervaringen en versterken ook de persoonlijke groei en het begrip van leraren.
- Als schoolbrede benadering helpen TDT's leerlingen bij hun leerproces, aangezien ze voor consistentie zorgen bij het doorlopen van de graden.

### Een geïntegreerd beschrijvend kader voor Teacher Design Teams (TDTs) toegepast op de groei mindsetaanpak

Binkhorst et al (2015) ontwikkelden een geïntegreerd beschrijvend kader voor Teacher Design Teams. Dit kader kan worden gebruikt om de kans te vergroten op een schoolbrede groei mindsetaanpak. Daarom passen we dit kader toe op ontwerpteams van leraren die werken aan die schoolbrede groei mindsetbenadering.



Figuur 1. Conceptueel kader voor TDT's.

Het conceptuele kader voor TDT's beschrijft drie fasen: input, proces en resultaat. We leggen elke fase uit met relevante vragen voor een TDT die werkt aan een schoolbrede Growth Mindset-benadering.

De **inputfase** verwijst naar individuele leraar kenmerken en de kenmerken van hun school, aangeduid als contextuele kenmerken:

- **Individuele kenmerken:** bv. motivatie om deel te nemen; ervaring - de literatuur suggereert dat leraren betrokken en toegewijd moeten zijn, maar het is belangrijk om niet alleen de meer gemotiveerde leraren bij het TDT te betrekken. Het is belangrijk om alle leraren te betrekken om tot een duurzame hervorming te komen.

Vragen die deze fase vormgeven in het kader van een Growth Mindset-benadering:  
*Zijn leraren, schooldirecteuren, ondersteunend personeel enz. gemotiveerd om mee te doen? Zijn ze voldoende overtuigd van de voordelen van de Growth Mindset-aanpak? Hoe kunnen leraren worden gemotiveerd om deel te nemen aan de TDT's? Welke leraren zijn al bekend met de Growth Mindset-aanpak? Welke leraren hebben geen voorkennis over het concept?  
Wat zijn de persoonlijke ambities van leraren bij het implementeren van Growth Mindset-praktijken?*

- **Contextuele kenmerken:** bv. hervormingsambities, betrokkenheid, ondersteuning van de school - schoolleiders moeten bij TDT's worden betrokken. De samenwerking van leraren moet worden gezien als essentieel om de kloof te overbruggen tussen het werk van individuele leraren (binnen hun eigen vakken en klaslokalen) en ambities voor schoolbrede curriculumvernieuwing. Curriculumontwikkeling is ook een sociaalpolitieke onderneming waarin verschillende waarden, overtuigingen en interesses een belangrijke rol spelen (Handelzalts, 2019).

Vragen die deze fase vormgeven in het kader van een Growth Mindset-benadering:  
*Hoe past de Growth Mindset-benadering in de leerdoelen en strategieën van de school? Welke andere schoolbrede praktijken zijn gerelateerd aan Growth Mindset? Wat kan de rol zijn van het bredere ondersteunende personeel om een op school gebaseerde Growth Mindset-benadering te implementeren?*

De procesfase verwijst naar werkprocessen binnen de TDT's, bestaande uit teamkenmerken, teamactiviteiten en organisatie van de TDT's.

Wat betreft teamkenmerken is de rol van de teamcoach belangrijk, naast teaminteractie en de organisatie van de TDT's.

- **Teamcoach / facilitator:** bv. het faciliteren van interacties in teams; afstemming van doelen; activiteiten (binnen TDT-bijeenkomsten). Becuwe et al. (2016) beschreven daarnaast dat de facilitator drie verschillende rollen kan hebben bij het ondersteunen van een TDT: logistieke ondersteuning bieden, het ontwerpproces ondersteunen en het ontwerp bewaken.

Vragen die deze fase vormgeven in het kader van een Growth Mindset-benadering:  
*Welk lid van het schoolteam is geschikt om een faciliterende rol te vervullen? In hoeverre is deze persoon overtuigd van de Growth Mindset-aanpak? Heeft het team een gedeeld doel? Of welke individuele doelen kunnen worden gedeeld?*

- **Teaminteractie:** een open sfeer waarin leraren bereid zijn ideeën en informatie uit te wisselen, is essentieel. Dit betekent dat leraren elkaar moeten ondersteunen en elkaar als peers moeten zien. Teaminteractie heeft ook betrekking op het geven van feedback, het bespreken van verschillende perspectieven of mogelijke meningsverschillen.

Vragen die deze fase vormgeven in het kader van een Growth Mindset-benadering:  
*Welke goede praktijken van Growth Mindset kunnen onder leraren worden gedeeld? Zullen leraren feedback geven over elkaars praktijken? Zien leraren elkaar als peers bij het delen van ideeën en informatie?*

- **Activiteiten:** We onderscheiden activiteiten binnen en buiten TDT-bijeenkomsten. Externe experts kunnen worden uitgenodigd om relevante kennis naar het TDT te brengen. Het TDT kan ook onderwijskundig materiaal ontwerpen. Leraren kunnen ook deelnemen aan activiteiten buiten de TDT-bijeenkomsten, bijvoorbeeld door bij te dragen aan professionele ontwikkelprogramma's die aansluiten bij de onderwerpen die in het TDT aan bod komen.

Vragen die deze fase vormgeven in het kader van een Growth Mindset-benadering:  
*Welk educatief materiaal over de groeimindset wordt ontwikkeld? Wat zou de belangrijkste focus zijn? Heeft het team alle relevante kennis over de groeimindset? In hoeverre is het nodig om aanvullende informatie te zoeken? Welke auteurs, sprekers, professoren zijn interessante bronnen om te bekijken, bijvoorbeeld Carol Dweck over het Growth Mindset-concept, James Nottingham over het onderwerp zelfredzaamheid, enz.? Welke webinars etc. worden er over het onderwerp gegeven? Welke belangrijke externe netwerken zijn het bekijken waard? Hoe zullen deelnemers aan het TDT hun ideeën delen?*

- **Organisatie** van het TDT: bv. duur; plaats; samenstelling - het is belangrijk om dergelijke aspecten vooraf te definiëren om een compromis tot stand te brengen en het risico op een afname van het aantal deelnemers of de betrokkenheid te minimaliseren.

Vragen die deze fase vormgeven in het kader van een Growth Mindset-benadering: Wanneer en waar vindt het TDT over Growth Mindset plaats? Hoe vaak worden teambijeenkomsten georganiseerd?

De laatste fase binnen het conceptuele kader van TDT's bevat de **resultaten** van het TDT. De resultaten zijn gerelateerd aan de professionele ontwikkeling van de deelnemers en aan het ontworpen educatief materiaal. Om educatief materiaal in de praktijk te kunnen implementeren, moet de ervaren kwaliteit van het ontworpen materiaal voldoende zijn.

Vragen die deze fase vormgeven in het kader van een Growth Mindset-benadering: *Wat hebben leraren geleerd door deel te nemen aan het TDT? Hoe veranderde hun deelname hun lespraktijk? Wat is de waargenomen kwaliteit van het ontworpen educatieve materiaal over de Growth Mindset-benadering? Welke materialen moeten opnieuw worden ontworpen? Wat is het daadwerkelijke gebruik van de ontworpen Growth Mindset-materialen?*

### Een voorbeeld van een stapsgewijze aanpak rond groeimindset in de school



**Stap 1: Zorg voor een ondersteunend klimaat om de groeimindsetaanpak schoolbreed te implementeren**

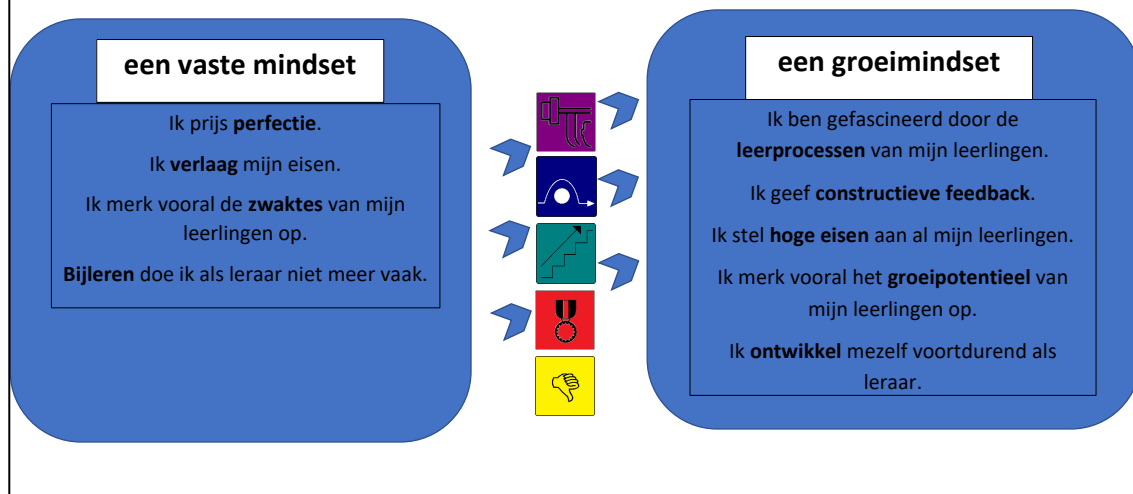
Motiveer leraren zoveel mogelijk om zich in te spannen voor het bevorderen van een groeimindset bij leerlingen.

Hoe?

Voorbeeld 1. Nodig een motiverende spreker uit om te praten over de waarde van de Growth Mindset-benadering voor het schoolteam. Misschien kan er contact worden opgenomen met een van de auteurs van dit project.

Voorbeeld 2. Laat leraren nadenken over welke mindset ze aanmoedigen door de posters in IO2 te gebruiken (zie hieronder). Plak deze posters in de lerarenkamer, op toiletdeuren van leraren, enz.

## Welke **mindset** wil **JJ** als leraar stimuleren?



Voorbeeld 3. Maak gebruik van rolmodellen. Welke leerling werd door veel leraren gezien als 'niet-succesvol' en had uiteindelijk een succesvolle carrière? Maak deze verhalen zichtbaar in de lerarenkamer.



### Stap 2: Zorg voor een ontwerpteam (Teacher Design Team) rond Growth Mindset

- Goed nieuws: het team hoeft niet vanaf nul te beginnen. Binnen dit project werd al veel educatief materiaal rond de Growth Mindset-aanpak ontworpen: een introductieles voor leerlingen, een toolbox, trainingssessies voor leraren, enz. Controleer welke van deze materialen nuttig zijn. Gebruik ze als ingrediënten om uw eigen succesrecept te ontwikkelen.

- Kies een focus: welke specifieke elementen van het Growth Mindset-concept wilt u met uw leraren/leerlingen benadrukken? Voorbeeld: binnen de school willen we bij de beoordeling meer aandacht besteden aan het formuleren van groeigerichte feedback aan leerlingen. We willen ze meer feedback geven dan alleen een cijfer, en we willen dat onze opmerkingen bijdragen aan het leerproces van de leerling. Een manier om dit te doen is het organiseren van feedbacksessies onder leraren waarin ze kijken naar de manier waarop feedback wordt gegeven en elkaar suggesties geven om meer groeigerichte feedback te geven.



### Stap 3: Evalueer de impact van de implementatie van de Growth Mindset-aanpak.

Voorbeeld 1: Organiseer een sessie met leerlingen om te onderzoeken in hoeverre de groeigerichte feedback een positief effect heeft gehad op hun mindset en hun leerprocessen.

Voorbeeld 2: Organiseer een sessie met leraren en bespreek de effecten die ze hebben waargenomen bij leerlingen na het implementeren van het Growth Mindset-concept.

Kortom, we stellen voor om de impact zichtbaar te maken. Op deze manier kunnen andere collega's worden geïnspireerd om ook met de groeimindsetaanpak aan de slag te gaan.

## 4 – Een groeimindsetpedagogie voor leraren

---

Onlangs onderzochten Zeng en collega's (2019) de relaties tussen groeimindset, professionele bevoegdheid, doorzettingsvermogen en welzijn voor leraren in het secundair onderwijs. De resultaten toonden aan dat volharding bij inspanning fungeerde als een mechanisme om te verklaren waarom leraren met een groeimindset hoog scoren op het gebied van professionele bevoegdheid: leraren met een groeimindset geloven dat inspanning essentieel is bij het ontwikkelen van hun intelligentie en basisvaardigheden. Daardoor worden ze gemotiveerd om zich in te spannen voor de taken die ze moeten uitvoeren om te groeien en zich te ontwikkelen. Leraren met een vaste mindset zijn er daarentegen van overtuigd dat basisintelligentie het meest essentiële element is voor hun werk, en dat dit niet kan worden veranderd door inspanning en hard werken. Daarom blijken leraren met een vaste mindset een hoger niveau van werkvermijding te hebben, de neiging op te geven in plaats van door te gaan bij moeilijkheden, en zich niet in te spannen voor verschillende nuttige ontwikkelingsmogelijkheden.

Rissanen et al (2019) benadrukken dat **leraren met een groeimindset sterk afhankelijk zijn van procesgericht pedagogisch denken**. Dit betekent dat gedrag voornamelijk wordt verklaard door contextuele factoren en psychologische krachten, ook met betrekking tot emotionele processen. De auteurs noemden een aantal **kernkenmerken van de groeimindsetpedagogie** voor het basisonderwijs die ook voor oudere leerlingen kunnen worden gebruikt<sup>1</sup>:

- Ondersteuning van de individuele leerprocessen van leerlingen
  - Snelle, stereotiepe oordelen van leerlingen vermijden
  - Regelmatige een-op-een interacties met leerlingen
  - Leren over de belemmeringen van individuele leerlingen bij het leren en leerlingen helpen deze te overwinnen
  - Differentiatie als basis voor de pedagogische praktijk
  
- Bevordering van de focus op 'vakmanschap'
  - Leerdoelen bevorderen
  - Nadruk op formatieve evaluatie
  - Vergelijkingen met andere leerlingen vermijden

---

<sup>1</sup> Aangepast op basis van Rissanen et al (2019, p. 206)

- Volharding
  - Leerlingen niet in de steek laten en geen ruimte laten voor gedragspatronen waarin leerlingen zich wentelen in ‘hulpeloosheid’
  - Leerlingen niet beschermen tegen uitdagingen
  - Eerlijke kritische feedback geven in de vorm van "je kan het *nog niet*"
  
- Het procesgericht denken van leerlingen bevorderen
  - Moed, (leer)strategieën en inspanning prijzen
  - De positieve rol van mislukkingen, fouten en uitdagingen bij het leren onderwijzen
  - Het bevorderen van positieve overtuigingen van leerlingen
  - Leerstrategieën aanleren en de nadruk leggen op leren leren

Onlangs benadrukten Yeager en Dweck (2020) dat de effectiviteit van een Growth Mindset-interventie voornamelijk afhangt van de inhoud van de interventie: ze moet leerlingen leren dat de academische en intellectuele vaardigheden van mensen kunnen worden ontwikkeld door middel van acties die ze ondernemen (bv. inspanning, veranderende strategieën en om hulp vragen). Een groei mindset is volgens hen niet alleen het idee dat mensen hogere scores kunnen halen als ze hun best doen. Bij een groei mindset interventie moet getoond worden dat ‘talenten’ kunnen worden ontwikkeld. Leerlingen die vertellen dat ze zijn geslaagd omdat ze bijvoorbeeld hun best deden, kan je daarom geen groei mindset interventie noemen (p. 1277).

Een Growth Mindset-interventie impliceert een actieve betrokkenheid en concrete acties, waardoor leerlingen worden geholpen bij het maken van persoonlijke vergelijkingen, waarbij wordt nagedacht over wat ze kunnen verbeteren ten opzichte van hun eerdere vaardigheden, om **cognitieve dissonantie** op te wekken.

De theorie van de **cognitieve dissonantie** stelt dat mensen met twee of meer psychologisch inconsistente ‘cognities’ een toestand van psychologisch ongemak ervaren die cognitieve dissonantie wordt genoemd. Deze staat van dissonantie zorgt voor een ‘drive’ die mensen motiveert om de toestand te verminderen. Drive-reductie is het proces dat ervoor zorgt dat de dissonantietheorie cognitieve representaties omzet in een attitudeverandering en andere regulatieactiviteiten (voor een overzicht zie Cooper, 2019).



De materialen van IO2 omvatten een voorbeeld van een lesvoorbereiding rond breineducatie.



Het veranderen van de pedagogie van leraren kan een uitdagend proces zijn. Seaton (2019) testte een proefprogramma uit van zes sessies over de mindsets van leraren, binnen zes scholen, volgens een andragogische benadering. Hoewel dit onderzoek werd uitgevoerd met een beperkt aantal leraren (N = 17), gaven enkele deelnemers uiteindelijk veranderingen aan in feedback ("fouten zijn goed") en taalgebruik binnen de schoolomgeving. Deze resultaten zijn in lijn met wat Dweck (2000) beschouwt als de kernboodschap van een mentaliteitsbenadering: er moet een verschuiving plaatsvinden van output-complimenten naar proces-complimenten (a.d.h.v. het gebruik van "nog niet"), wat op zijn beurt de mentaliteit van een leerling beïnvloedt.

Omdat de mindset en de praktijk van leraren essentieel is om leerlingen te ondersteunen, is het belangrijk om leraren kansen te bieden om nieuwe kennis te ervaren en om nieuwe concepten die hun overtuigingen uitdagen over te nemen en in te bedden (Seaton, 2019).

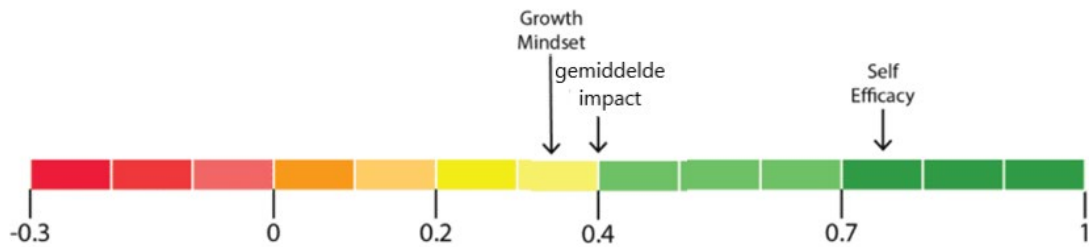


De **Train de trainercursus (I03)** biedt leraren de mogelijkheid om te reflecteren over hun eigen mindsets.

## 5 - Welke leerlingen zijn het meest gebaat bij een groeimindsetaanpak?

---

Er is een groot debat gaande over de voordelen van een Growth Mindset-benadering. Over het algemeen heeft een Growth Mindset-benadering een matig effect op het schoolse succes van leerlingen, vergeleken met bijvoorbeeld self-efficacy (het persoonlijke geloof in iemands vermogen om acties te organiseren en uit te voeren die nodig zijn om bepaalde soorten prestaties te bereiken) (zie ook Sisk et al., 2018):



Figuur 2. Impact van de Growth Mindset-aanpak en self-efficacy op het leren van leerlingen<sup>2</sup>

Naast een consistent effect van de Growth Mindset-benadering op geestelijke gezondheid en psychische problemen (zie Yeager & Dweck, 2020), toont bewijs echter ook aan dat groei mindsetinterventies leiden tot meer motivatie om te leren, meer inspanning en betere schoolse prestaties.

In het licht van schoolprestaties, vertoonden interventies, ondanks de controverse rond deze resultaten, de meeste effectiviteit voor specifieke groepen leerlingen: voor ondermaats presterende leerlingen of leerlingen die behoren tot de risicogroep voor voortijdig schooluitval (Paunesku et al., 2015), en voor leerlingen met een lage sociaaleconomische status .

<sup>2</sup> Opgehaald van <https://www.evidencebasedteaching.org.au/growth-mindset-vs-fixed-mindset/>



Deel 2 heeft tot doel inzicht te geven in volwassenenonderwijs en de relevantie ervan bij het plannen van trainingen voor leraren, specifiek voor de GRIT-benadering. Het eindigt met een voorbeeld van hoe een training voor leraren kan worden geïmplementeerd dat dient ter inspiratie.

### 1 – Training voor leraren: wat moeten we weten over volwassenenonderwijs voor de training start?

---

Zoals benadrukt in het TALIS-rapport (2018)<sup>3</sup>, heeft voortdurende professionele ontwikkeling en training van leraren een belangrijk invloed op het succes van leerlingen. **Maar training bevordert alleen verandering door actief leren** (bv. groepsdiscussies, ‘denken-duodelen’) en **reflectie**.



De **Train the trainercursus (I03)** steunt op een reeks kenmerken van volwassenenonderwijs van Knowles (1998) en Kolb (1984; zie ook Peterson, DeCato, & Kolb, 2015).

Knowles (1998) stelde vier principes voorop die bij volwassenenonderwijs zouden moeten worden toegepast (zie ook Romão & Branco, 2016) om deelnemers te betrekken en ze te versterken:

- Volwassenen moeten worden betrokken bij de planning en evaluatie van hun onderwijs.
- Ervaring (inclusief fouten) vormt de basis voor de leeractiviteiten (zie ook Beaver, 2009).
- Volwassenen zijn het meest geïnteresseerd in praktische en toepasbare onderwerpen die direct relevantie voor en impact hebben op hun eigen werk.
- Volwassenenonderwijs is meer probleemgericht dan inhoudelijk gericht.

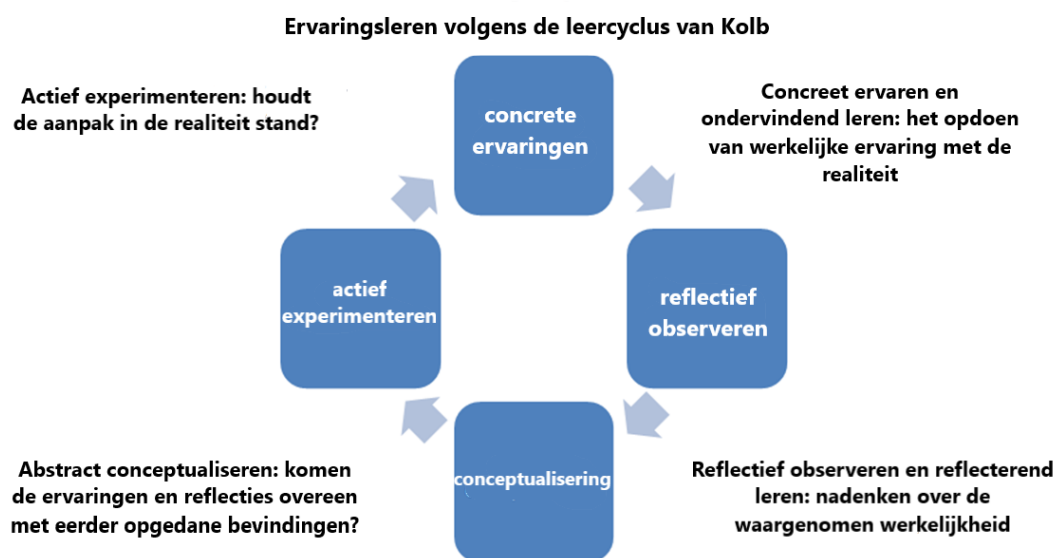
---

<sup>3</sup> <https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/talis-2018-results-teachers-and-school-leaders-as-lifelong-learners-volume-i-engelstalig.pdf>

Een training voor leraren die erop gericht is de mentaliteit van leraren te veranderen, moet beginnen met het principe dat leraren ook lerenden zijn (die fouten maken) en dat schoolcontexten kunnen worden gezien als plaatsen om nieuwe ideeën te testen. De belangrijkste vraag zou moeten zijn wat leraren en de school zullen leren als onderdeel van het proces, in plaats van of het nieuwe idee een succes of een mislukking zal worden.

Over het algemeen is het bij leerprocessen van volwassenen belangrijk om **ervaring** mee te brengen en **transformationeel leren** toe te passen op de praktijk van het lesgeven. Met andere woorden, leraren moeten ertoe worden gebracht hun praktijk kritisch te onderzoeken, in een continu proces waarin ze de mogelijkheid hebben om vragen te stellen en na te denken over wat ze doen, waarom ze het doen, wat werkt en waarom ze het belangrijk vinden (zie Beavers, 2011). Bij dit proces is modellering een belangrijke strategie.

Aan de andere kant systematiseert de **cyclus van Kolb** de stadia van leerprocessen. Hij zei dat leren alles te maken heeft met het omzetten van oude ervaringen in nieuwe. Daarom is interactie met de omgeving cruciaal omdat we kennis opdoen door verschillende situaties te ervaren en ervaringen uit te wisselen met andere deelnemers aan het leerproces. Kolb presenteerde een visie op het leerproces als een cyclus waarin de ervaring van het individu de hoofdrol speelt, gevolgd door analyse. Er zijn vier hoofdfasen in dit proces:



1. Een zeer specifieke **ervaring** waarbij deelnemers als vanzelfsprekend hun bestaande kennis en vaardigheden activeren;
2. **Reflectieve observatie** wanneer deze ervaring wordt geproblematiseerd, geanalyseerd en vastgelegd vanuit verschillende perspectieven, die tot dan toe vaak afwezig waren in het denken van de lerende;

3. Opbouwen van **nieuwe kennis**, wanneer de lerende conclusies trekt uit de ervaring waaraan men zojuist heeft deelgenomen, na analyse van de verkregen gegevens;
4. Het **testen van een nieuwe theorie** - de lerende verandert het eigen gedrag en begint te experimenteren met conclusies om te zien of nieuw ontwikkelde theorieën nuttig zijn bij het oplossen van problemen en het nemen van beslissingen.



Sessie 3 van de Train de trainercursus (I03) is gebaseerd op deze aanpak.

**Samenwerkend leren** moet ook deel uitmaken van de opleiding van volwassenen. Coöperatief leren betekent dat mensen samenwerken om gedeelde doelen te bereiken. Binnen coöperatieve situaties zoeken individuen resultaten die gunstig zijn voor henzelf en voor alle andere groepsleden. In coöperatief leren wordt bovendien gewerkt in kleine groepen, zodat lerenden samenwerken om hun eigen en elkaars leerdoelen te maximaliseren. Tot slot omvat coöperatief leren een verscheidenheid aan methoden waaronder de Jigsaw (puzzel-)methode (Aronson, et al., 1978), en is het evidence-based (Johnson, Johnson, & Stanne, 2000).

Sessie 4 van de Train de trainer-cursus (I03) toont hoe deze aanpak kan worden gebruikt.



De **Train de trainercursus (I03)** geeft eveneens bijkomende info over volwassenenonderwijs.

## 2 – Een voorbeeld van de implementatie van de GRIT-training<sup>4</sup>

### *Frankrijk (januari 2021)*

De Train de trainercursus (I03) werd in januari 2021 getest in Frankrijk dankzij een reeks van 4 trainingen.

Voordat de trainingen werden georganiseerd, werd er een reeks van 4 focusgroepen georganiseerd via Zoom-bijeenkomsten om de problemen waarmee ze in hun klas werden geconfronteerd te verzamelen en vervolgens werd een enquête uitgevoerd onder leraren waarin hun gevoeligheid voor de Growth Mindset-benadering nagegaan werd.

In de eerste plaats zijn er twee groepen leraren gevormd. De eerste groep bestond uit Reine, onderwijzeres en directeur van een school in Aubervilliers en Christiane en Amel, beiden leraren in het basisonderwijs in een andere school in Aubervilliers (Seine Saint Denis). Hun leerlingen zijn 3 tot 5 jaar oud, wat jonger is dan de doelgroep van het GRIT-project, maar ze zouden hun ervaring kunnen delen met collega's die wel leerlingen hebben van 14 tot 16 jaar in het kader van een netwerk van basisscholen (6 tot 10 jaar) en middelbare scholen (11 tot 14 jaar oud). De tweede groep leraren bestond uit een leraar die les geeft aan anderstalige leerlingen in Essonne (in de leeftijdsgroep van 11 tot 14 jaar) en een coördinator van een netwerk van leraren die les geeft aan anderstalige leerlingen (in de leeftijdsgroep van 11 tot 14 jaar) in Mayotte (overzees gebied). Het gemeenschappelijke kenmerk van de leraren in de twee groepen was hun profiel, aangezien ze ofwel een eerdere ervaring in het buitenland of een eerdere beroepservaring buiten het onderwijs hadden. Ze combineerden dus een diversiteit aan professionele ervaringen en richtten zich op diverse profielen van leerlingen op scholen in gevoelige stedelijke gebieden. Ze passen perfect bij de profielen waarvoor het GRIT-project bedoeld was.

Dankzij de reeks focusgroepen die werd georganiseerd van oktober tot december 2021 (4 bijeenkomsten voor elke groep) konden enkele problemen worden geïdentificeerd waarmee de leraren te maken hadden: hoe konden leerlingen, wiens gezinnen hen niet op een academische manier ondersteunden bij hun studie, met verschillende profielen worden betrokken? Sommige educatieve problemen hielden verband met een belangrijke leerstoornis (zoals dyslexie) of kleine problemen (omdat ze zijn geboren in migrantengezinnen met een taalprobleem) of gedragsproblemen (gewelddadig zijn met anderen, aandachtsproblemen ...); de relatie met de ouders werd in het algemeen niet gezien als een grote belemmering of moeilijkheid, zeker niet in tijden van een pandemie waarin de ouders een grote rol moesten spelen, bijvoorbeeld tijdens de lockdown omdat de scholen gesloten waren.

In een tweede stap is een enquête opgezet om de gevoeligheid van de leraren voor de GRIT-aanpak te testen. De enquête bestond uit drie delen: een eerste beschrijvend deel met vragen om het profiel van de groep beter te begrijpen: naam, leeftijd, ervaring, enz. ; een

---

<sup>4</sup> Testen uitgevoerd door Bénédicte Halba samen met Camilla Bistrussu en Ece ucar, Iriv conseil, Parijs - meer informatie - <https://grit-france.blogspot.com/>

tweede deel ging over de mentaliteit van leraren. Daarin werden enkele verkennende vragen gesteld om informatie te verzamelen over de mentaliteit van leraren. En in een derde deel werden ervaringsvragen gesteld om informatie te verzamelen over de relatie van leraren met hun leerlingen. Het belangrijkste behaalde resultaat betrof de gevoeligheid voor de GRIT-benadering, een groeimindset (GM) en de behaalde score (vragen die dicht bij een GM lagen) waren hoger dan 60% maar minder dan 65%.

Op basis van deze twee eerste stappen zou een zinvolle training kunnen worden ontworpen. Die respecteerde de 4 sessies voorgesteld door de training ontworpen door het Poolse team (rond de Kolb-cirkel) en werd wekelijks georganiseerd. De eerste sessie herinnerde de deelnemers aan de Growth Mindset-aanpak; de tweede sessie legde de verhaalttheorie uit; de derde sessie was gericht op ervaringsleren en de laatste sessie illustreerde, aan de hand van een muzikale benadering (en een selectie van liedjes), een praktische toepassing van GRIT in de klas.

In de eerste sessie werd de GRIT-toolkit uitgelegd met een transversale benadering die verwijst naar de benadering van Carol Dweck en met een kritische kijk op de twee 'mindsets' (de vaste en de groeimindset). De Kolb-cyclus werd ook uitgelegd met de 4-stappenbenadering, waarbij werd aangedrongen op de kritische benadering die nodig is om een ervaring om te zetten in leren. De tweede sessie was geïnspireerd door de theorie van Jerome S. Bruner over narratieve psychologie met de biografische benadering. Een ervaring is begrijpelijk in het perspectief van de persoon die de ervaring heeft gehad en de manier waarop deze persoon het verhaal vertelt. De derde sessie was gericht op ervaringsleren, met een nieuwe uitleg van de Kolb-cyclus, dit keer met nadruk op de vaardigheden en competenties die werden verworven dankzij een bepaalde ervaring na een kritisch denkproces. De laatste sessie was een suggestie van een praktische benadering van GRIT met het voorbeeld van muziek om leren te combineren met emoties. Het is bewezen dat muziek een impact heeft op het leerproces; een selectie van liedjes die telkens gekoppeld waren aan de 19 tools die in de toolkit waren ontworpen, was voorgesteld door het Franse team (voornamelijk Franse, maar ook Italiaanse, Engelse en Arabische liedjes).

De organisatie van de sessies is hetzelfde gebleven voor de 4 sessies: een format van 90 minuten met een combinatie van theorie (verwijzingen naar de belangrijkste onderzoekers die gespecialiseerd zijn in de verschillende voorgestelde benaderingen), oefeningen (selectie van video's om levendige voorbeelden te geven) en veel interactie tussen de trainers (het team van Iriv) en de leraren.

De concrete impact van deze reeks van 4 trainingssessies is de volgende: de directeur van de school zal de gepresenteerde PowerPoint-presentaties kunnen delen met de verantwoordelijke voor de training in haar stad (en afdeling) en de leraren zullen het materiaal kunnen delen met hun collega's en kunnen gebruiken bij hun verdere professionalisering.

## Referenties

Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.

Beavers, A. (2011). Teachers as learners: Implications of adult education for professional development. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 6, 25–30. doi:10.19030/tlc.v6i7.1122

Beceuwe, H., Tondeur, J. Roblin, N., Thys, J., & Castelein, E. (2016). Teacher design teams as a strategy for professional development: The role of the facilitator. *Educational Research and Evaluation*, 22, 141-154.

Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortamn, C., & Joolingen, W. (2015). Understanding teacher design teams – A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education* 51, 213-224.

Handelzalts, A. (2019). Collaborative Curriculum Development in Teacher Design Teams. In J. Pieters, Voogt, J., & N. Roblin (Ed), *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning* (Chapter 9). Switzerland: Springer.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. New York. Routledge.

Knowles, M.S., R. Elwood, R. Holton III and A. Swanson (1998). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (5th edition). New York: Heinemann.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning, experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Peterson, K., DeCato, L., & Kolb, D. A. (2015). Moving and Learning: Expanding Style and Increasing Flexibility. *Journal of Experiential Education*, 38, 228-244.

Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., & Tirri, K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 204-213.

Romão, M. A. & Branco, da Veiga (2016). The adult learning theory – Andragogy. In A. A., Colomeischi (Coord), *Psycho-Educational kit: Trainer's manual and trainee's workbook* (pp. 7-17). Program 2016-1-RO01-KA204-024504KA2 – Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices Strategic Partnerships for adult education Development and Innovation. Retrieved from <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/19207/1/The%20Adult%20Learning%20Theory%20%e2%80%93%20Andragogy.pdf>

Seaton, F. (2018) Empowering teachers to implement a growth mindset, *Educational Psychology in Practice*, 34, 41-57, DOI: 10.1080/02667363.2017.1382333

Schmidt, J., Shumov, L., & Kackar-Cam, H. (2015). Exploring teacher effects for mindset intervention outcomes in seventh-grade science classes. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/315379352\\_Exploring\\_teacher\\_effects\\_for\\_mindset\\_intervention\\_outcomes\\_in\\_seventh-grade\\_science\\_classes](https://www.researchgate.net/publication/315379352_Exploring_teacher_effects_for_mindset_intervention_outcomes_in_seventh-grade_science_classes)

Simmie, G. (2007). Teacher Design Teams (TDTs)/building capacity for innovation, learning and curriculum implementation in the continuing professional development of in-career teachers. *Irish Educational Studies*, 26(2), 163-176.

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

Yeager, D. & Dweck, C. (2020). What Can Be Learned From Growth Mindset Controversies? *American Psychologist*, 75, 1269 – 1284.

Zeng, G., Chen, X., Cheung, H. Y., & Peng K. (2019). Teachers' Growth Mindset and Work Engagement in the Chinese Educational Context: Well-Being and Perseverance of Effort as Mediators. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-10.